

Übergänge erfolgreich gestalten: Übergangsmanagement im Übergangsraum

Zwischenbericht

Prof. Dr. Wolfgang Kühnel (HWR) & Prof. Dr. Dariusz Zifonun (ASH)

Silvana Kathmann (HWR), Lisa-Marian Schmidt (ASH)

unter Mitarbeit von

Anna-Maria Höpken (ASH), Maria Keil (HWR)

Berlin, November 2013

Prof. Dr. Wolfgang Kühnel

Hochschule für Wirtschaft und Recht
Berlin

Campus Lichtenberg

Alt-Friedrichsfelde 60

D-10315 Berlin

T +49(0)30 9021-4408

Email: wolfgang.kuehnel@hwr-berlin.de

Prof. Dr. Dariusz Zifonun

Alice Salomon Hochschule Berlin

Alice-Salomon-Platz 5

D-12627 Berlin

Tel: +49-30-99245-546

zifonun@ash-berlin.eu

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	2
EINLEITUNG	3
1. FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG	4
2. THEORETISCHE PERSPEKTIVEN UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	6
3. METHODEN	10
3.1 <i>UNTERSUCHUNGSFÄLLE</i>	10
3.2 <i>DATENERHEBUNG - AUSWERTUNG UND SAMPLE DER BEIDEN SCHULFÄLLE</i>	11
4. BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	14
5. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER HECTOR-PETERSON-SCHULE	18
5.1 <i>KONTEXTANALYSE: STRUKTURDATEN DES BEZIRKS FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG</i>	18
5.2 <i>ALLGEMEINE ORGANISATION UND SCHULEIGENES PROFIL DER HPS</i>	20
5.3 <i>ORGANISATION UND PHILOSOPHIE DER BERUFSORIENTIERUNG AN DER HPS</i>	22
5.3.1 <i>Organisation der Berufsorientierung an der HPS</i>	22
5.3.2 <i>Philosophie der Berufsorientierung an der HPS</i>	28
5.4 <i>ÜBERGANGSVORBEREITUNG AUS SICHT DER EXPERTINNEN</i>	28
5.4.1 <i>Selbstverständnis</i>	28
5.4.2 <i>Erwartungen und Zuschreibungen an andere AkteurInnen</i>	30
5.4.3 <i>Probleme des Übergangsraums</i>	35
5.4.4 <i>Wünsche und Verbesserungsvorschläge</i>	36
5.5 <i>ÜBERGANGSVORBEREITUNG AUS SICHT DER SCHÜLERINNEN</i>	38
5.5.1 <i>Übergangentscheidungen</i>	38
5.5.2 <i>Verständnis von Übergang und Erwerbsarbeit</i>	44
5.5.3 <i>Berufsorientierende Angebote</i>	46
5.5.4 <i>Probleme des Übergangs und Verbesserungsvorschläge</i>	49
6. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER RUDOLF-VIRCHOW-OBERSCHULE	50
6.1 <i>KONTEXTANALYSE: STRUKTURDATEN DES BEZIRKS MARZAHN-HELLERSDORF</i>	50
6.2 <i>ALLGEMEINE ORGANISATION UND SCHULEIGENES PROFIL DER RVO</i>	51
6.3 <i>ORGANISATION UND PHILOSOPHIE DER BERUFSORIENTIERUNG AN DER RVO</i>	52
6.3.1 <i>Organisation der Berufsorientierung an der RVO</i>	52
6.3.2 <i>Philosophie der Berufsorientierung an der RVO</i>	56
6.4 <i>ÜBERGANGSVORBEREITUNG AUS SICHT DER EXPERTINNEN</i>	57
6.4.1 <i>Selbstverständnis</i>	57
6.4.2 <i>Erwartungen und Zuschreibungen an andere AkteurInnen</i>	60
6.4.3 <i>Probleme des Übergangsraums</i>	62
6.4.4 <i>Wünsche und Verbesserungsvorschläge</i>	63
6.5 <i>ÜBERGANGSVORBEREITUNG AUS SICHT DER SCHÜLERINNEN</i>	64
6.5.1 <i>Übergangentscheidungen</i>	64
6.5.2 <i>Verständnis von Übergang und Erwerbsarbeit</i>	68
6.5.3 <i>Berufsorientierende Angebote</i>	70
6.5.4 <i>Probleme in der Übergangsvorbereitung und Verbesserungsvorschläge</i>	75
6.5.5 <i>Ergebnisse der RVO</i>	76
7. FALLVERGLEICH	78
8. LITERATUR	80
9. ANHANG	85

Einleitung

Das Forschungsvorhaben geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen es jungen Menschen gelingt, den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung oder ins Studium erfolgreich zu gestalten. Dabei gehen wir von der Grundannahme aus, dass die Bewältigung dieses Übergangs mehr und mehr in der Hand des und der Einzelnen liegt, woraus sich einerseits Chancen für eine individuelle Lebens- und Karrieregestaltung, andererseits aber auch Gefahren des persönlichen Scheiterns ergeben, die zu Herausforderungen für die sozialen Systeme werden können. Entsprechend stehen Schulen, Hochschulen, Ausbildungsbetriebe und Unterstützungssysteme vor der Herausforderung, die individuellen Potenziale junger Menschen zu stärken und sie beim Übergang zu unterstützen. Ziel des Projekts ist es, Formen des Übergangsmangements zu identifizieren, die sich in der Praxis bewährt haben und Empfehlungen für die Gestaltung des Übergangsraums zu formulieren. Zu diesem Zweck kooperiert das Forschungsteam von HWR und ASH mit regionalen PraxispartnerInnen, deren Fördermaßnahmen wissenschaftlich analysiert werden.

Der vorliegende Zwischenbericht enthält die Ergebnisse der Analysen an der Hector-Peterson-Schule, einer integrierten Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg und an der Rudolf-Virchow-Oberschule, einer integrierten Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe in Berlin-Marzahn. Befragt wurden mittels qualitativer Interviews SchülerInnen, LehrerInnen und BeraterInnen, die in die Berufsorientierung eingebunden sind. Ergänzt wird das Untersuchungskonzept durch eine Kontextanalyse, mit der Strukturdaten, rechtliche Rahmenbedingungen und Maßnahmen des Übergangssystems erhoben wurden.

Ein anwendungsorientiertes Projekt wie dieses, hängt in hohem Maße von der Zusammenarbeit mit den PraxispartnerInnen ab. Unser Dank gilt deshalb der Schulleiterin der Hector-Peterson-Schule, Frau Steinhagen und dem Schulleiter der Rudolf-Virchow-Schule, Herrn Noetzel. Ihnen, Ihren KollegInnen und den ExpertInnen, die in vielfältiger Weise mit den Problemen des Übergangssystems befasst sind, ist für ihre Offenheit und ihr Interesse an dem Projekt zu danken.

Unser besonderer Dank gilt den SchülerInnen, die uns für Interviews zur Verfügung standen und bereitwillig über ihre Hoffnungen, aber auch Sorgen und Nöte im Zusammenhang mit den Ausbildungs- und Berufsentscheidungen berichteten.

Zu danken ist außerdem Frau Karin Lohr, Soziologin am Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Frau Carolina Böhm von der SPI Consult GmbH und Herrn Jens Wortmann von der Handwerkskammer. Als TeilnehmerInnen der ersten Beiratssitzung haben sie mit ihren Anregungen und Kommentaren die ersten Schritte des Projekts begleitet und hilfreiche Verbesserungsvorschläge unterbreitet.

Dafür, dass das Projekt in der vorgeschlagenen konzeptionellen Ausrichtung zustande kam und finanziert wird, möchten wir nicht zuletzt dem Institut für angewandte Forschung e.V., insbesondere Herrn Westerfeld, für seine Unterstützung danken.

Wolfgang Kühnel (HWR)
Dariuš Zifonun (ASH)
Silvana Kathmann (HWR)
Lisa-Marian Schmidt (ASH)
Maria Keil (HWR)
Anna-Maria Höpken (ASH)

1. Forschungsfrage und Zielsetzung

Die Bewältigung biographischer Übergänge stellt eine der zentralen Herausforderungen dar, mit denen Menschen gegenwärtig konfrontiert sind. Traditionale Gesellschaften bewerkstelligten die wenigen relevanten Übergänge (vom Kind zum Erwachsenen, vom ledigen zum verheirateten Erwachsenen) erfolgreich durch festgeschriebene Passage-Rituale und auch die Industriegesellschaft der klassischen Moderne verfügte über klare berufliche Lebensläufe und vorgegebene Klassen- oder Schichtzugehörigkeiten, die den Übergang regelten.¹ Individualisierte Wissensgesellschaften dagegen kennen diese Sicherheiten nicht mehr.² Lebensläufe sind entstrukturiert, Zugehörigkeiten wechseln und der berufliche Werdegang ist durch vielfältige Veränderungen gekennzeichnet.³ Häufig liegt es in der Hand des und der Einzelnen, die vielfältigen Übergänge selbst zu gestalten. Dabei ist das Scheitern an Übergängen nicht nur ein individuelles Problem, sondern stellt die Gesellschaft, wenn es vermehrt vorkommt, insgesamt vor Schwierigkeiten – es gefährdet das Funktionieren gesellschaftlicher Teilsysteme und die gesellschaftliche Integration.⁴

Die aktuellen Herausforderungen sind durch zwei widersprüchliche Entwicklungen charakterisiert. Einerseits scheinen sich die Schwierigkeiten der Betriebe Stellen zu besetzen weiter zu verschärfen.⁵ Andererseits haben nach wie vor viele junge Menschen Schwierigkeiten mit dem Einstieg in die Ausbildung. Im Jahr 2012 konnten 551.272 BewerberInnen einen Ausbildungsvertrag abschließen. Besonders problematisch ist die mit 89.933 vergleichsweise hohe Zahl an BewerberInnen, deren Verbleib nicht bekannt⁶ ist. Beachtlich ist immerhin der Rückgang der AnfängerInnen im Übergangsbereich von 417.647 im Jahr 2005 auf 266.732 im Jahr 2012.⁷ Gleichwohl bleibt die Situation für junge Menschen im Übergangsbereich schwierig. Denn der größte Teil von ihnen verfügt über einen vergleichsweise niedrigen bzw. keinen Schulabschluss. Im Jahr 2011 bilden HauptschulabsolventInnen mit 52,9% die größte Gruppe im Übergangsbereich. Weitere 19,3% verfügen über keinen Hauptschulabschluss und 24,6% weisen einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss auf. Mit 1,6% ist der Anteil derjenigen, die über die Voraussetzungen zu einem Studium verfügen, ausgesprochen gering.⁸ Schwierig stellt sich die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund⁹ dar. Doppelt so häufig wie deutsche Jugendliche (2011: 11,8% zu 5,0%) schließen sie die Schule ohne Abschluss¹⁰ beziehungsweise mit einem niedrigeren Abschluss ab.¹¹ Zudem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Berufsausbildung unterrepräsentiert. 2011 nahmen Sie mit einem Anteil von 29,5% eine Ausbildung auf. Demgegenüber beträgt die Quote bei den jungen Menschen deutscher Herkunft 60,2%.¹²

¹ Strauss 1968.

² Wilke 2001.

³ Berger & Hitzler 2010.

⁴ Esser 2000.

⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: 24.

⁶ Ebd.

⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: 28.

⁸ Ebd.

⁹ Laut Definition des Statistischen Bundesamtes zählen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Menschen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind; alle in Deutschland geborenen AusländerInnen und alle in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit Geborenen mit zumindest einem zugezogenen oder als AusländerIn in Deutschland geborenen Elternteil. Der Migrationsstatus einer Person wird somit sowohl aus ihren persönlichen Merkmalen (Zuzug, Einbürgerung und Staatsangehörigkeit) wie auch aus den entsprechenden Merkmalen der Eltern abgeleitet (Statistisches Bundesamt, abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html>, 04.11.2013).

¹⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: 37.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

In Anbetracht der differenzierten sozialen Voraussetzungen steht in dem Forschungsprojekt die Frage im Mittelpunkt, welche persönlichen und institutionellen Vorkehrungen und Maßnahmen dafür geeignet sind, Übergänge erfolgreich zu gestalten. Im Einzelnen geht es um folgende Fragestellungen:

- ① Welche Wissensformen und Fertigkeiten spielen für den Übergangsprozess eine Rolle? Auf welche Weise und unter welchen Bedingungen werden diese vermittelt und angeeignet?
- ② Welche konkreten Maßnahmen werden in den untersuchten Institutionen des Übergangsraums durchgeführt? In welcher Verbindung stehen diese zu institutionellen Vorgaben und Strukturen des Übergangssystems?

Wir gehen davon aus, dass der entscheidende biographische Übergang der aus der Schule in die nachfolgenden Systeme ist – sei es das Studium oder die berufliche Ausbildung. Diese Übergänge stellen maßgebliche Weichen für die gesamte Biographie und legen bereits die Grundlage für spätere Prozesse des lebenslangen Lernens. Weiterhin gehen wir davon aus, dass der Übergang aus der Schule heute weniger eine einmalig zu überschreitende Schwelle darstellt als vielmehr einen Übergangsraum¹³ bildet, der in der Schule beginnt und ins Studium bzw. die Ausbildung hineinreicht. Hierfür gibt es vielfältige Gründe: Erstens sehen sich die Schulen gezwungen, angesichts der hohen Anforderungen an AusbildungsbewerberInnen, der enormen Konkurrenz in Teilen des Arbeitsmarktes und der sich ständig verändernden Studien- und Berufsbilder ihre SchülerInnen bereits ab der siebten Klassenstufe auf den Übergang vorzubereiten (Studien- und Berufsberatung, Bewerbungstraining, Berufsorientierung etc.). Zweitens stehen Ausbildungsbetriebe und Hochschulen vor der Herausforderung, in der ersten Phase der Ausbildung bzw. des Studiums Angebote anzubieten, die aufgrund der spezialisierten Anforderungen, die sie stellen, der Heterogenität der SchulabsolventInnen und der teils vorhandenen Defizite in Schlüsselkompetenzen nötig werden (Studien- bzw. Ausbildungsfähigkeit). Drittens werden Fördereinrichtungen aktiv, die parallel zu Schule, Hochschule und Betrieb daran arbeiten, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Coaching oder Mentoring Orientierung zu verleihen und sie bei der Gestaltung des Übergangs zu unterstützen.¹⁴ Viertens schließlich erhält die Problematik des Übergangsraums eine weitere Relevanz vor dem Hintergrund, dass eine steigende Anzahl von SchulabgängerInnen keine oder keine ausreichende Qualifikation für den ersten Arbeits- und Ausbildungsmarkt vorweisen können oder bei denen der Übergang in einem ersten Schritt nicht erfolgreich ist. So entsteht eine biographische Lücke, die im Grenzfall in einer Verstetigung der Abhängigkeit von wohlfahrtstaatlichen Versorgungssystemen endet. Hier setzen eine Vielzahl staatlich geförderter Maßnahmen der Berufsförderung und Qualifizierung an. Insbesondere der Übergangsbereich mit den vielfältigen, teilweise unübersichtlichen Maßnahmen bildet eine Herausforderung sowohl für die Jugendlichen als auch für die verschiedenen AkteurInnen (LehrerInnen, AusbilderInnen, SozialpädagogInnen u. a.), die in diesem Bereich aktiv sind. Die Schwierigkeiten des Übergangs von der Schule in nachfolgende Systeme stellen damit ein gesellschaftliches Problem dar, das es für Schule, Ausbildung und Vermittlungsinstanzen zwischen Schule und Studium/Ausbildung notwendig macht, erfolgreiche Maßnahmen des Übergangsmanagements zu entwerfen und durchzuführen. Deren empirischer Untersuchung widmet sich das Forschungsvorhaben.

¹³ Theoretisch dazu Lotman 2010.

¹⁴ Vgl. Lorenzen & Zifonun 2011, Wiethoff 2011.

2. Theoretische Perspektiven und aktueller Forschungsstand

Übergangsforschung wird von unterschiedlichen theoretischen Traditionen und Perspektiven aus betrieben. Eher anwendungsbezogen sind eine Reihe von Studien, die sich auf bestimmte Gruppen von SchulabgängerInnen beziehen. Im Einzelnen geht es dabei um SchulabgängerInnen mit Mittlerem Schulabschluss, mit Hauptschul- oder ohne Schulabschluss¹⁵. Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden einen besonderen Schwerpunkt, da sie nach wie vor mit ungünstigen Chancenstrukturen und Benachteiligungen¹⁶ beim Übergang von der Schule in den Beruf konfrontiert sind. Darüber hinaus trifft man auf Analysen, die sich mit einer Vielzahl von Maßnahmen zur Ausbildungsförderung¹⁷ im Übergangssystem befassen. Welche Wirkungen die Maßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderungsbedarf, die besonderen Zugangsregeln unterliegen, haben, ist weitgehend ungeklärt. Bislang liegen dazu vor allem Fallstudien¹⁸ vor, auf deren Grundlage Anforderungen für das Übergangsmanagement formuliert werden. Gefordert wird eine „Ausweitung präventiver Maßnahmen der Berufsorientierung, die frühzeitig an lebensweltorientierten Schulen ansetzen sollten, die qualitative Verbesserung und zielgruppenspezifische Differenzierung der Ausbildungsvorbereitung, die Förderung des Zugangs zu bzw. die Durchführung von vollqualifizierender Ausbildung (betrieblich oder außerbetrieblich) bis zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung junger Erwachsener“¹⁹.

Analysen zu den Bildungsverläufen und Übergängen wird ein zentraler Stellenwert in den Nationalen Bildungsberichten²⁰ eingeräumt. Die Ergebnisse der Längsschnittstudien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag des BMBF²¹ und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)²², die Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung unter dem Titel „Achillesferse Bildung“²³, die Studien von Solga²⁴, Stanat²⁵ sowie Boos-Nünning & Granato²⁶ belegen eindrucksvoll die mangelnde Integrations- und Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. Es trägt folglich nicht dem Abbau sozialer Selektionsprozesse bei. Kleinert und Jacob²⁷ konnten nachweisen, dass sich die Übergangschancen zwischen Jugendlichen in der dualen Ausbildung, der vollzeitlichen Berufsausbildung und der akademischen Ausbildung seit Mitte der 1980er Jahre deutlich auseinander entwickelt haben. Unter dem Einfluss von konjunkturellen Marktschwankungen und dem langfristigen Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt hatten SchulabgängerInnen mit geringen und mittleren Abschlüssen große Schwierigkeiten den Übergang zu bewältigen. Sichtlich zugenommen haben in diesem Zeitraum die Probleme von HauptschülerInnen beim Übergang, wohingegen die Chancen von AbiturientInnen weitgehend unbeeinflusst blieben²⁸. Weil und

¹⁵ Vgl. dazu den Überblick bei Kleinert & Jacob 2012: 2012f.

¹⁶ Beicht & Granato 2009.

¹⁷ Baethge, Solga & Wiek 2007.

¹⁸ Eckert & Heisler 2010; Schaub 2007.

¹⁹ Beicht & Granato 2009: 33.

²⁰ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013.

²¹ Gaupp, Lex, Reißig & Braun 2008.

²² Beicht & Granato 2009.

²³ Belitz 2008.

²⁴ Solga 2008.

²⁵ Stanat 2008.

²⁶ Boos-Nünning & Granato 2008.

²⁷ Kleinert & Jacob 2012.

²⁸ Kleinert & Jacob 2012: 229.

Lauterbach²⁹ zufolge sind die Vorstellungen Jugendlicher mit einem Haupt- und Realschulabschluss nach wie vor von dem traditionellen Muster geprägt, dass sich nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schule unmittelbar die Lehre anschließt.³⁰ In den tatsächlichen Ausbildungsbiografien setzen sich aber überwiegend Zwischenschritte, Umwege, Warteschleifen und verlängerten Bildungsphasen durch.

Studien, die in der Tradition der Lebensverlaufsforschung³¹ stehen, betonen den Strukturwandel des Übergangs in seinem institutionellen Kontext (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Sozialversicherungssystem) und die damit einhergehenden veränderten Bewältigungs- und Handlungsmuster. Die Wege in die Arbeitswelt sind nicht nur länger, sondern auch „variabler, disparater und diskontinuierlicher als in früheren Generationen“³² geworden. Während in der Vergangenheit der unmittelbare Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Erstausbildung zur Normalität gehörte, hat sich dieser Prozess inzwischen in eine Vielzahl von Übergangspfaden ausdifferenziert und zu einer eigenen Lebensphase verselbständigt. Der Übergang wird durch eine zunehmende Flexibilisierung und Deregulierung bestimmt. An die Stelle des sog. Normalarbeitsverhältnisses mit unbefristeter Vollbeschäftigung treten befristete Beschäftigung, Teilzeitarbeit und Zeit- bzw. Leiharbeit mit geringem Verdienst und eingeschränkten arbeitsrechtlichen Schutzvorschriften³³. Besonders risikoreich ist der Übergang für jene, die über ungünstige Herkunftsbedingungen verfügen und denen es nur unzureichend gelingt, Ausbildungsmöglichkeiten zu realisieren und die betrieblichen Selektionsprozesse³⁴ zu bewältigen. Mit Walter R. Heinz kann man aus gutem Grund von einer „riskanten Autonomie“³⁵ ausgehen, mit der heute aufwachsende junge Menschen den Übergang bewältigen. Der Wandel zu einer Flexibilisierung und Destandardisierung des Übergangs in den Arbeitsmarkt ist gleichermaßen mit einer „strukturellen Kontinuität von sozialer Ungleichheit“³⁶ verbunden. Heinz führt dies erstens auf die meritokratischen Selektionskriterien in Schule und Beruf, zweitens auf das Beharrungsvermögen des dreigliedrigen Schulsystems, das sich in den Übergangspfaden (Studium, Berufsausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen) in den Arbeitsmarkt reproduziert und drittens auf die institutionelle Trennung von beruflichen und akademischen Bildungswegen³⁷ zurück.

Unter dem Eindruck der zunehmenden Deregulierung des Arbeitsmarktes müssen sich AbsolventInnen unterschiedlicher Ausbildungswege auf ein reduziertes Stellenangebot, befristete Beschäftigungsverhältnisse und verschärfte Selektionsprozesse³⁸ einstellen. Wie die Ergebnisse der jüngsten Shell-Jugendstudien³⁹ zeigen, begegnen die Jugendlichen dem mit einem gewissen Pragmatismus, der von zunehmender Leistungsbereitschaft, aber auch von erheblichen Befürchtungen vor Arbeitslosigkeit bestimmt ist. In Anbetracht der Unsicherheit und zunehmender sozialer Unterschiede in ihren Lebenschancen, versuchen Jugendliche das Bestmögliche⁴⁰ herauszuholen. Vergleichsweise gute Aussichten haben Jugendliche, die auf soziale Ressourcen der Familie zurückgreifen können. Die Bildungschancen der jungen Generation werden in zunehmendem Maße durch ökonomisches (Einkommen, Vermögen), kulturelles (Bildung, Bildungstitel) und soziales Kapital (Netzwerke, Beziehungen) der Eltern bestimmt. Mit den Bildungsrenditen lassen sich so

²⁹ Weil & Lauterbach 2011: 343f.

³⁰ Ebd.

³¹ Elder & O’Rand 2009; Heinz 2009; Glaser & Strauss 1971; Stauber, Pohl & Walther 2007.

³² Heinz 2011: 16.

³³ Heisler 2011: 33.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Heinz 2011:17.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd.: 18.

³⁹ Hurrelmann & Albert 2006; Albert, Hurrelmann & Quenzel 2011.

⁴⁰ Heinz prägt dafür den Begriff der „skeptischen Realisten“. Vgl. Heinz 2011: 18.

leichter Gewinne auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erzielen. Dadurch verstärkt sich die soziale Reproduktion in der Generationenabfolge.⁴¹

Strukturelle Benachteiligung junger EmpfängerInnen von Hilfen zum Lebensunterhalt wiederum führt zu sozialer Exklusion und wird subjektiv als Ausschluss von Teilhabechancen⁴² erfahren. Das betrifft nicht nur finanzielle Ressourcen und den Arbeitsplatz, sondern auch Familie und Freunde. So macht Jacob⁴³ darauf aufmerksam, dass Familienbindung und -unterstützung einerseits Erfahrungen sozialer Ausgrenzung zu kompensieren vermag. Andererseits verhindert eine zu enge Einbindung in die Familie, dass sich Jugendliche aktiv um Ausbildung und Arbeit bemühen. Auf entsprechende Bewältigungsmuster trifft man bei Jugendlichen, die sich in einer prekären Lebenslage⁴⁴ befinden.

Die oben dargelegten Wandlungsprozesse stellen aber auch Schulen vor neue Heraus- und Anforderungen. Eine Reihe an politischen Programmen haben im Zuge der Schulstrukturreformen Vorgaben zu einer veränderten Übergangsvorbereitung erlassen, die nun als Konzepte übersetzt und ausformuliert werden. Die jeweils spezifische Einbettung in die bestehende Organisationsstruktur bzw. deren partielle Umstrukturierung und letztendlich die Anwendung im Schulalltag stellt für die AkteurInnen möglicherweise eine Herausforderung dar. Auch hier stellt sich die oben ausgeführte Frage, ob und wie die neuen Schulstrukturen und konkreten Praxisangebote die Jugendlichen mit unterstützen, oder aber ob sich auch hier strukturelle Ungleichheiten fortsetzen oder sich neue Formen der Ungleichheitsproduktion zeigen. Abschließend lassen sich das vorliegende Forschungsvorhaben und der Stand der Forschung zum Strukturwandel des Übergangs auch einordnen in Debatten um die Prozesse und Diskurse der Ökonomisierung von Bildung, der Wissensgesellschaft, der Konjunktur von „Kompetenz“ und damit verbundenen (neuen) Formen von Macht und Exklusion.⁴⁵

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es mittlerweile eine rege wissenschaftliche Debatte über den Übergang von der Schule in den Beruf gibt.

Das vorliegende Forschungsprojekt ist anwendungsorientiert und bezieht sich auf die Situation von Berliner Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulen und Bildungseinrichtungen an der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die duale Ausbildung, ins Übergangssystem und/ oder in Fachhochschule und Universität. Die Forschungsperspektive richtet sich auf die mikrosoziale Ebene und fragt nach den Kontextbedingungen, den schulischen Strategien, den Einstellungen und Bewältigungsstrategien Jugendlicher beim Übergang. Die Gründe für den Erfolg von Übergangsmaßnahmen genauso wie die Faktoren, die für das Scheitern verantwortlich sind, lassen sich jedoch nur durch eine empirische Analyse der Übergangspraxis ermitteln. Gemeint sind damit die Übergangsbedingungen mit den institutionellen (strukturellen und rechtlichen) Voraussetzungen sowie die soziale Situation der AkteurInnen und ihre Handlungsstrategien. Auch die Frage, wie die gestellten Anforderungen erfüllt werden können, lässt sich nur durch eine Analyse der Bedingungen der Übergangspraxis beantworten. In zahlreichen Studien wird das Übergangssystem isoliert betrachtet und nicht berücksichtigt, inwieweit die dort durchgeführten Übergangsmaßnahmen mit denjenigen verbunden sind, die bereits im Schulsystem und im anschließenden Ausbildungssystem durchgeführt werden. Zunehmend kommt es darauf an, AkteurInnen im Bildungsverlauf miteinander zu vernetzen und die Kooperation unterschiedlicher Institutionen und Professionen⁴⁶ zu fördern.

Das Forschungsvorhaben richtet seine Aufmerksamkeit erstens auf die Umsetzung bzw. Transformation von Programmen und Maßnahmen unter Bedingungen und Zwängen des Austauschs

⁴¹ Bourdieu 1983; Coleman 1988.

⁴² Popp & Schels 2008.

⁴³ Jacob 2008.

⁴⁴ Heinz 2011:26.

⁴⁵ Rößler 2006; Keller 2010; Bude 2011; Pfadenhauer & Kunz 2012

⁴⁶ Allmendinger 2012.

zwischen verschiedenen AkteurInnen und Institutionen und damit auf die Praxis des Übergangsmanagements sowohl seitens der umsetzenden AkteurInnen als auch seitens der TeilnehmerInnen. So soll es gelingen, praktische Erfolgsfaktoren und Gründe des Scheiterns zu identifizieren. Zweitens weitet das Forschungsvorhaben den Blick über das Übergangssystem hinaus auf den gesamten Übergangsraum aus, um das Übergangsmanagement in seiner Gesamtheit in den Blick nehmen und Vorschläge für integrierte Maßnahmen entwickeln zu können.

3. Methoden

Das Projekt bedient sich in methodischer Hinsicht einer Kombination unterschiedlicher Verfahren, deren gemeinsames Fundament die qualitative Fallrekonstruktion⁴⁷ bildet.⁴⁸ Die Untersuchung verfährt dabei kontrastiv, indem sie fünf stadträumlich in Berlin konzentrierte Untersuchungsfälle auswählt und vergleicht, mit denen der gesamte Übergangsraum abgedeckt wird: von den ersten Übergangsvorbereitungen bis hinein in die Berufsausbildung, von Maßnahmen für gefährdete Jugendliche bis zu solchen für leistungsstarke Heranwachsende sowie von verbindlichen Maßnahmen in Bildungsinstitutionen bis zu offenen Angeboten freier Träger. Die Analyse bezieht sich zum einen auf die Fälle selbst, zum anderen auf deren Kontexte.

Fallbezogen werden dabei in einem ersten Schritt aus der Untersuchungsfrage des Projektes, auf der Grundlage der Forschungsliteratur und aus Voruntersuchungen „generative Fragen“⁴⁹ abgeleitet, die in einen Leitfragebogen eingehen, der für verschiedene Gruppen von InterviewpartnerInnen (ExpertInnen, SchülerInnen, LehrerInnen etc.) variiert wird. Die Leitfrageninterviews werden dann in einem zweiten Schritt mit Hilfe der Grounded Theory-Methodologie⁵⁰ ausgewertet. Die Ergebnisse dienen im dritten Schritt der Formulierung von Strukturhypothesen und Einzelfallanalysen. Die Fallanalysen bilden die Grundlage des Fallvergleichs, der allgemeine Aussagen über den „Untersuchungsraum“ ermöglicht. Der Vergleich der Fälle stellt eines der zentralen methodologischen Prinzipien der Grounded Theory dar, das *nicht* einen Vergleich im Sinne einer Bewertung in „besser oder schlechter“ der Untersuchungsfälle beinhaltet⁵¹.

Es folgen vertiefende Fallanalysen einzelner Aspekte der Einzelfälle, die ein besseres Verständnis der Spezifik der Einzelfälle sowie der Bedeutung einzelner Dimensionen des Übergangsraums ermöglichen. Auf diese Weise kann sowohl die Ergebnisgeneralisierung als auch die Ergebnisdetaillierung gelingen.

Kontextbezogen werden die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Übergangsmaßnahmen und die strukturellen Gegebenheiten im Übergangsraum erfasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Untersuchungsfälle in die Analyse einbezogen. Daneben werden ausgewählte statistische Strukturdaten zu den jeweiligen Bezirken in denen die Schulen liegen, im Rahmen der Kontextanalyse ausgewertet.

3.1 Untersuchungsfälle

Die fünf Untersuchungsfälle decken den gesamten Übergangsraum ab und werden, wie oben ausgeführt, fallvergleichend untersucht. Da die beiden beteiligten Schulen in den folgenden Kapiteln ausführlich beschrieben werden, werden diese hier nicht detaillierter dargestellt, wohl aber die anderen drei Untersuchungsfälle.

Die *Rudolf-Virchow-Oberschule* ist eine integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe. Sie verfügt seit einiger Zeit über ein Konzept „Duales Lernen“, das alle Schüler bereits ab der siebten Klasse auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten soll. Der Fall wurde vom Teilprojekt der ASH Berlin untersucht.

Die *Hector-Peterson-Schule* ist eine integrierte Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg. Auch hier wird die Berufsorientierung ab der siebten Klasse umgesetzt. Verantwortlich für die Untersuchung des Falls ist das Teilprojekt der HWR Berlin.

⁴⁷ Unter Fällen werden die untersuchten Organisationen verstanden.

⁴⁸ Flick, Kardorff & Steinke 2000.

⁴⁹ Strauss 1994.

⁵⁰ Strauss & Corbin 1996.

⁵¹ Strauss 1998; zur Vergleichs- bzw. Wettbewerbslogik im Bildungssystem siehe Keller 2010.

Die *FAA Bildungsgesellschaft mbH* ist ein überregional wirtschaftsorientiertes Bildungsunternehmen mit dem Ziel, Jugendliche bei der Integration in Ausbildung und Beruf zu unterstützen. Am Standort Berlin unterhält die FAA ein starkes regionales Netzwerk mit Innungen und Ausbildungsbetrieben sowie intensive Kontakte zu öffentlichen Institutionen im Großraum Berlin-Brandenburg, die für die Vermittlung von Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt maßgeblich sind (etwa Migrations- und Wirtschaftsverbände, Jobcenter, Träger der Aus- und Weiterbildung sowie zu örtlichen Behörden und der Polizei im Rahmen von Projekten zur Gewaltprävention und Zivilcourage). B.I.K. (Berufsorientierung im Kiez) ist ein Projekt der FAA, das Jugendlichen allgemeine und offene Hilfestellung in nahezu sämtlichen Fragen der Zukunftsplanung anbietet. Die besondere Zielgruppe der Maßnahme B.I.K. sind Jugendliche aus fünf Kiezen in Berlin-Kreuzberg, die sich, z. B. aufgrund von schlechten oder keinen Schulabschlüssen und/oder fehlender beruflicher Vorbilder, in einer schwierigen Ausgangslage befinden. Über diese Praxispartnerin soll die Untersuchung von Drop-Outs und SchulverweigerInnen gewährleistet werden. Es sollen Wege des Übergangs derjenigen Jugendlichen analysiert und durch die Rückbindung der Forschungsergebnisse an die Praxis verbessert werden, die im ersten Übergangsversuch nach Beendigung der Schule bereits gescheitert sind. Der Fall wird gemeinsam vom Team der HWR und der ASH untersucht.

Dieser Gruppe von Jugendlichen steht durch die Zusammenarbeit mit dem Praxispartner *Life e.V.* eine andere Zielgruppe gegenüber: leistungsstarke angehende Abiturientinnen mit Migrationshintergrund. Life engagiert sich seit nunmehr zwei Jahrzehnten für Chancengleichheit in Bildung und Beschäftigung und wird gefördert durch den ESF (XENOS) und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Das Projekt „Sista-Abla“ entstand durch Kontakte zur Open Society Foundation in London und hat zum Ziel, junge Frauen nach dem Abitur beim Übergang ins Studium, bevorzugt in technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge, durch das zur Seite stellen einer Mentorin zu unterstützen. Das Forschungsprojekt hat die Möglichkeit, Mentoring als eine spezifische Form des Übergangsmangements bei Life zu untersuchen und dabei Zugang zu einer weiteren besonderen Zielgruppe (besonders leistungsstarke Abiturientinnen mit Migrationshintergrund) noch während der Schulzeit, aber außerhalb der Institution Schule zu erhalten. Das Projekt wird vom Teilprojekt der ASH untersucht.

Die *Handwerkskammer Berlin* ist eine wichtige Ansprechpartnerin bei der Vermittlung von Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten für Jugendliche wie auch eine Multiplikatorin für die Handwerksbetriebe bei der Gewinnung von Nachwuchskräften im Rahmen der betrieblichen Ausbildung. Dabei bietet die Handwerkskammer in ihrem Bildungs- und Technologiezentrum in einigen Handwerken eine Erstausbildung im Rahmen des Ausbildungsplatzprogramms der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen an. Sie unterstützt weiterhin Handwerksbetriebe bei der Rekrutierung von Nachwuchs und sie fördert die regionale Kooperation zwischen Unternehmen und Schulen. Für die vorliegende Untersuchung erweist sich die Handwerkskammer als eine Praxispartnerin, die nicht nur über einen differenzierten Überblick über die Ausbildungssituation des Berliner Handwerks verfügt, sondern auch den Erfolg von Maßnahmen und Institutionen des Übergangsmangements an den Schnittstellen von Schule/ handwerklicher Ausbildung sowie Ausbildung/ Handwerksbetrieb einzuschätzen vermag. Verantwortlich für die Untersuchung des Falls ist das Teilprojekt der HWR.

3.2 Datenerhebung - Auswertung und Sample der beiden Schulfälle

Da die Kooperationen mit den ProjektpartnerInnen bereits zu Projektbeginn bestanden, konnten im Rahmen der Auftaktveranstaltung konkrete Vereinbarungen für den Feldzugang mit diesen ausgemacht werden. Im Folgenden wurden die ersten Auftaktgespräche mit den internen ExpertInnen⁵² geführt. Aus diesen Gesprächen heraus ergaben sich die weiteren Interviews sowie die

⁵² Unter den internen ExpertInnen fassen wir alle Personen, die an der Schule angestellt sind. Entsprechend sind die externen ExpertInnen zwar (zum Teil auch) in der Schule tätig, aber Angestellte bei anderen Organisationen.

ersten Beobachtungen. In der folgenden Datenerhebung wurden ethnografische Gespräche⁵³ und Beobachtungen typischer Veranstaltungen der Übergangsvorbereitung (Projektwoche, Unterrichtseinheiten, Praktikumsbesuche, Planungssitzungen, Elternabende, Coaching, Veranstaltungen bei externen ExpertInnen u.v.m.) durchgeführt. Die Beobachtungen wurden teilweise durch Videoaufnahmen unterstützt, in den meisten Fällen wurden Beobachtungsprotokolle erstellt. Diese Daten wurden bisher noch nicht gesondert analysiert, dienen aber als wertvolle Kontextinformationen der weiteren Auswertungsschritte und Interpretationen der Interviews.

An der Rudolf-Virchow-Oberschule wurden mittels einer Zufallsstichprobe fünfzehn SchülerInnen aus der zehnten Jahrgangsstufe ausgewählt und interviewt. Die Interviews wurden an der Schule im Rahmen des normalen Schulalltags der SchülerInnen geführt. Dies erleichterte auf der einen Seite die Interviewführung, da die SchülerInnen in ihrer gewohnten Umgebung befragt werden konnten. Auf der anderen Seite stellte es die Interviewführung vor die Herausforderung, gewohnte kommunikative Muster, die an der Schule bestehen (LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung), nicht zu stark zu reproduzieren, um einen entsprechenden Einblick in die Lebenswelt der SchülerInnen zu erhalten. Allerdings hätte das Abweichen von diesen gewohnten kommunikativen Mustern, in dem kurzen gesetzten Zeitrahmen der Interviews, für deutliche Irritationen in der Interviewinteraktion geführt und diese möglicherweise erschwert. Des Weiteren wurden vier SchülerInnen aus dem 13. Jahrgang der Schule interviewt. Im Januar werden mit dreizehn SchülerInnen des ehemaligen zehnten Jahrgangs, sowie zu einem späteren Zeitpunkt auch mit den SchülerInnen des dreizehnten Jahrgangs erneut Interviews geführt, um den weiteren Verlauf ihres Übergangs in die Untersuchung mit einbeziehen zu können.

Daneben wurden sechs ExpertInneninterviews geführt, die Interviews mit zwei externen ExpertInnen beinhalten.

An der Hector-Peterson Oberschule wurden ebenfalls fünfzehn SchülerInneninterviews in dem zehnten Jahrgang geführt. Die interviewten Personen wurden über eine interne ExpertIn vermittelt. Auch wurden acht ExpertInneninterviews an der Schule geführt, vier der Interviews davon mit externen ExpertInnen.

Die Interviews wurden anhand eines offenen Leitfadens geführt, um so die Vergleichbarkeit der Fälle gewährleisten zu können (siehe hierzu die Leitfäden im Anhang).

Die Interviews wurden auf Basis der GAT-Transkriptionskonventionen verschriftlicht und computergestützt mit MAXQDA in Gruppensitzungen analysiert.

⁵³ Ethnografische Gespräche zeichnen sich im Unterschied zu vorab strukturierten Interviews durch eine bescheidene Haltung der Forschenden und eine natürliche Gesprächssituation aus, die eher informell oder spontan im Feld erfolgt (siehe Dellwing & Prus 2012, S. 116ff.).

Übersicht der erhobenen Daten an der Rudolf-Virchow-Oberschule

Datensorte	AkteurInnen/Akteurskonstellationen
15 Interviews	SchülerInnen 10. Klasse
4 Interviews	SchülerInnen 13. Klasse
4 Interviews	Interne ExpertInnen
2 Interviews	Externe ExpertInnen
10 Beobachtungen bei Praktikumsbesuchen	SchülerInnen 9. Klasse, interne ExpertInnen, Unternehmen
1 Unterrichtsbeobachtung	9. Klasse, interne Expertin
Beobachtung/Videographie/Fotos Projektwoche (4 Tage)	SchülerInnen 9. und 10. Klasse, interne und externe ExpertInnen
Beobachtung Tag der offenen Tür	SchülerInnen, interne und externe ExpertInnen, Eltern
Beobachtung Schüler-Coaching	SchülerInnen 10. Klasse, externe Expertin
Beobachtung 1. Schultag 13. Klasse	SchülerInnen 13. Klasse, interne Expertin
Ethnografische Gespräche	Interne und externe ExpertInnen

Übersicht der erhobenen Daten an der Hector-Peterson-Schule

Datensorte	AkteurInnen/Akteurskonstellationen
15 Interviews	SchülerInnen 10. Klasse
4 Interviews	Interne ExpertInnen
4 Interviews	Externe ExpertInnen
2 Beobachtungen bei Elternabenden der 9. und 10. Klasse	Interne und externe ExpertInnen, Eltern
1 Beobachtung Anmeldung OSZ	SchülerInnen 10. Klasse, interne und externe ExpertInnen
3 Unterrichtsbeobachtungen	SchülerInnen 10. Klasse, externe und interne ExpertInnen
Beobachtung Tag der offenen Tür	SchülerInnen, interne und externe ExpertInnen, Eltern
Beobachtung der Abschlussveranstaltung eines externen Projekts	SchülerInnen 10. Klasse, interne und externe ExpertInnen
Ethnografische Gespräche und diverse Dokumente	Interne und externe ExpertInnen

4. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Mit dem Schuljahr 2010/2011 trat in Berlin die *Schulstruktureform* in Kraft, die tiefgreifende Änderungen für die Berliner Schullandschaft nach sich zog. Realschulen, Hauptschulen, verbundene Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen wurden zu einer neuen Schulform zusammengelegt – der *Integrierten Sekundarschule (ISS)*. Bereits begonnene Jahrgänge der bisherigen Schulformen laufen aus, sodass es ab dem Schuljahr 2014/2015 nur noch ISS- und Gymnasialklassen gibt.

Das dreigliedrige Schulsystem in der Sekundarstufe I wurde somit in Berlin durch ein zweigliedriges, bestehend aus Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien, ersetzt.⁵⁴ Die *Gemeinschaftsschulen*, ein im Schuljahr 2008/2009 begonnenes Pilotprojekt, das gemeinsames Lernen von der Grundschule bis hin zur Oberstufe verbindet, bestehen neben diesen beiden Schulformen weiterhin.⁵⁵

Aufbauend auf der Förderprognose der GrundschullehrerInnen können sich Eltern für die ISS oder das Gymnasium als weiterführende Schulform für ihr Kind entscheiden. Für die Sekundarstufe I herrscht dementsprechend freie Schulwahl in Berlin, wobei es zu Aufnahmeverfahren kommt, wenn mehr Anmeldungen als Plätze vorliegen.⁵⁶ An beiden Schularten können die gleichen Abschlüsse abgelegt werden. So gibt es die Möglichkeiten, die zehnte Klasse mit einem *Mittleren Schulabschluss (MSA)*, der *Berufsbildungsreife (BB)* oder der *erweiterten Berufsbildungsreife (eBB)*⁵⁷ abzuschließen. Im Rahmen einer eigenen gymnasialen Oberstufe oder durch die Kooperation mit anderen Integrierten Sekundarschulen mit Oberstufe oder einem beruflichen Gymnasium an einem *Oberstufenzentrum (OSZ)* kann die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife in drei Jahren bzw. bei entsprechenden Leistungen in zwei Jahren an der ISS absolviert werden.⁵⁸ Gymnasien verfügen hingegen immer über eine eigene Oberstufe.

Die Integrierte Sekundarschule ist als *Ganztagsschule* konzipiert, die nach sechsjähriger Grundschule ein gemeinschaftliches Lernumfeld mit verbindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten bis 16:00 Uhr (in offener, gebundener oder teilgebundener Form), kleineren Klassen (höchstens sechszwanzig SchülerInnen) und bei Bedarf zusätzlichen LehrerInnen bietet. Die Ausstattung mit zusätzlichen Lehrkräften richtet sich nach dem Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder Lernmittelbefreiungen. Grundsätzlich haben alle LehrerInnen die gleiche Unterrichtsverpflichtung an allen ISS. Darüber hinaus können die Integrierten Sekundarschulen anhand eigener Profilentwicklung fachspezifische Schwerpunkte setzen und Kurse nach Neigungen oder Leistungsvermögen und Leistungsstand der SchülerInnen bilden. Die ISS kooperiert außerdem mit Trägern der Jugendarbeit und der Jugendhilfe.⁵⁹

Im Rahmen der Schulstruktureform wurde das *Duale Lernen* als eine besondere Form der Verknüpfung von Praxis und Schule eingeführt. Das Duale Lernen ist an Integrierten Sekundarschulen verpflichtend. Es soll alle SchülerInnen der Klassenstufen sieben bis zehn auf den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt und in weiterführende berufliche Bildungsgänge und Hochschulstudiengänge vorbereiten. Der Schwerpunkt liegt in einer systematischen Praxisorientierung, bei der SchülerInnen

⁵⁴ Stiller 2009a.

⁵⁵ Vgl. <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/>.

⁵⁶ „Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann im Rahmen eines Auswahlverfahrens bzw. Auswahlgespräches mit den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler nach transparenten von der Schulaufsicht zu genehmigenden gerichtsfesten Kriterien bis zu 70% der Plätze vergeben; unter die 70% darunter maximal 10% der Plätze zur Vermeidung besonderer Härten (z. B. Behinderung, besondere soziale/ familiäre Lage, Geschwisterkinder). 30% der Plätze werden durch Los vergeben.“ (Stiller 2009b, 6).

⁵⁷ Die Berufsbildungsreife ersetzt den ehemaligen Hauptschulabschluss und die erweiterte Berufsbildungsreife den erweiterten Hauptschulabschluss. Der Mittlere Schulabschluss ist dem ehemaligen Realschulabschluss gleichwertig (Ebd., 7).

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013a; Stiller 2009a.

schon früh Inhalte aus dem Wirtschafts- und Arbeitsleben mit schulischem Lernen verknüpfen. Außerschulische Lernorte und Praxisplätze stellen deshalb wichtige Voraussetzungen für diese Verknüpfung dar, die z. B. in betrieblichen Werkstätten, Schülerfirmen, Betrieben, überbetrieblichen oder außerbetrieblichen Bildungsstätten, beruflichen Schulen oder Hochschulen stattfinden kann.⁶⁰ Die Schulen können in ihrer Berufsorientierung eigene Schwerpunkte setzen und ein eigenes Profil entwickeln, welches im Schulprogramm festgeschrieben wird. Sie müssen jedoch mindestens ein praxisbezogenes Angebot pro Jahrgang anbieten. Mögliche Angebote des Dualen Lernens sind Betriebspraktika, Werkstatt-Tage, die Gründung von Schülerfirmen oder Berufsorientierungstage mit externen Projektträgern.⁶¹ Der *Berufswahlpass* wird als unterstützendes Leitinstrument flächendeckend empfohlen. Er soll dabei als Berufsorientierungsinstrument für die SchülerInnen und gleichzeitig als Zeugnis einer guten schulischen Berufsorientierung in Form des Zertifikats „Schule mit Berufswahlpass“ dienen.⁶²

Das Duale Lernen findet seine curriculare Anbindung im Fach *WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik)*, kann konzeptionell aber auch darüber hinausgehen. WAT vermittelt ökonomische und technische Grundlagen und ist zuständig für die Berufs- und Studienorientierung. Hierbei soll theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen verbunden werden und sowohl zu Fachwissen als auch zu überfachlichen Handlungskompetenzen im privaten und beruflichen Bereich bei den SchülerInnen führen.⁶³ Auch das verpflichtende Betriebspraktikum in der neunten Klasse ist in WAT angegliedert.⁶⁴ Das Fach selbst findet folglich sowohl in der schulischen Lernumgebung als auch an außerschulischen Lernorten statt. Mithilfe von Lernausgangslagen⁶⁵ kann am Anfang der siebten Klasse der Unterricht an die Bedürfnisse und das bereits vorhandene Wissen der SchülerInnen angepasst werden.⁶⁶

Neben den praxisbezogenen Angeboten für alle SchülerInnen gibt es auch noch *besondere Organisationsformen des Dualen Lernens*, welche für leistungsschwächere SchülerInnen ab dem neunten Jahrgang bestimmt sind (Sonderformen des Dualen Lernens). Hierzu müssen alle ISS ein verpflichtendes Konzept entwickeln, das z. B. durch *Praxislerngruppen* diejenigen SchülerInnen fördert, die sonst möglicherweise keinen Schulabschluss erreichen würden.⁶⁷ Im Rahmen der Praxislerngruppen wird SchülerInnen ein außerschulisches Lernen mit erhöhtem Praxisanteil an bis zu drei Tagen pro Woche in Werkstätten von außer- oder überbetrieblichen Bildungsstätten ermöglicht. Hierdurch soll die schulische Leistungsbereitschaft und die Motivation, den Abschluss zu erreichen, erhöht und wichtige Schlüsselqualifikation vermittelt werden. Die Praxislerngruppen werden deshalb auch sozialpädagogisch betreut. In der curricularen Anknüpfung ist es wichtig, den Unterrichtsstoff und das Lerntempo an die SchülerInnen anzupassen.⁶⁸ Der Wechsel in die Praxislerngruppe wird durch die Klassenkonferenz oder dem Jahrgangsausschuss am Ende der achten Klasse gemäß der Sekundarstufen I-Verordnung beschlossen.⁶⁹

Neben den Praxislerngruppen stellt auch das *Produktive Lernen* eine besondere Organisationsform des Dualen Lernens dar. Hierbei soll ein individuelles, den SchülerInnen angepasstes Curriculum entworfen werden, das sich an den Interessen, Voraussetzungen und Tätigkeitserfahrungen der dieser bemisst und sich an den Standards des MSA orientiert. Das Produktive Lernen stellt damit das erfahrungs- und tätigkeitsorientierte Lernen in den Mittelpunkt, das SchülerInnen der neunten und

⁶⁰ Nix 2009; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013b; Stiller 2009b.

⁶¹ Stiller 2009a.

⁶² Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft; Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales & Agentur für Arbeit im Land Berlin.

⁶³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012a

⁶⁴ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2013, Int. HPS 1: 95-100.

⁶⁵ Die HPS nutzt die Lernausgangslagen für den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik (Int. HPS 1: 132-132).

⁶⁶ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009.

⁶⁷ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009.

⁶⁸ Nix 2011.

⁶⁹ Ebd.: 3.

zehnten Klasse durch eine individuelle Berufsorientierung zum Abschluss führen soll. Beim Produktiven Lernen teilt sich das Schuljahr in Trimester, wobei die Praxislernphasen an selbst gewählten Praxislernorten, wie z. B. sozialen, politischen und kulturellen Einrichtungen, Verwaltungen, Betrieben etc. stattfinden. Unterstützt werden die SchülerInnen während dieser Phasen durch PraxismentorInnen und MitarbeiterInnen des Lernorts.⁷⁰

In Berlin gibt es seit Jahren das *Berliner Programm zur vertieften Berufsorientierung (BVBO)*, eine gemeinsame Initiative der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, sowie der Agenturen für Arbeit im Land Berlin, welches auch über den Europäischen Sozialfond gefördert wird.⁷¹ Die BVBO hat zum Ziel, SchülerInnen der achten bis zehnten bzw. dreizehnten Klasse früh ein breites Spektrum berufsorientierender Angebote zu bieten, um ihnen eine reflektierte und fundierte Übergangsentscheidung zu erleichtern. Hierbei wird zum Einen auf eine allgemeine Berufsorientierung in Form von Wissensvermittlung über mögliche Berufsfelder und zum Anderen auf die Befähigung der SchülerInnen, basierend auf einer realistischen Selbsteinschätzung mögliche Optionen für sich zu entwerfen, gesetzt. Die Berufsorientierung zeichnet durch die Vertiefung berufs- und betriebskundlicher Kenntnisse und Erfahrungen in der Arbeitswelt, Eignungsfeststellungen sowie einer intensiven Nutzung der Beratungs- und Unterstützungsangebote aus. Konkrete Veranstaltungen können Infoveranstaltungen oder Workshops zu verschiedenen berufskundlichen Themen, Gruppenveranstaltungen zur Studien- und Berufswahl für AbiturientInnen, Bewerbungstraining, Kompetenzfeststellungsverfahren (Stärken-, Schwächen-, Interessenanalyse) und individuelle Beratung sein. Aber auch Werkstatttage bei Bildungsträgern oder Betrieben oder Uni-Tage (Besuch ausgewählter Informationsveranstaltungen der einzelnen Fachbereiche von Universitäten und Fachhochschulen) dienen dem direkten Kennenlernen der nachschulischen Möglichkeiten.

Im Zuge einer stärkeren Fokussierung auf die Förderung der Berufsorientierung junger Menschen, ist die *Bundesagentur für Arbeit* eine weitere wichtige Akteurin der Berufsorientierung. So ist sie Ansprechpartnerin in Form der BerufsberaterInnen, die allen Schulen zugeordnet sind und stellt darüber hinaus AkteurInnen bereit, die die Schule in ihrer Konzeptualisierung und Durchführung der Berufsorientierung unterstützen sollen.⁷² So können diese beispielsweise im Rahmen der *Berufseinstiegsbegleitung (BerEb)* an den Schulen direkt vertreten sein.⁷³

Durch die Schulstrukturreform sind die Berliner Schulen vor eine neue Herausforderung gestellt worden. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems wurde aufgehoben, neue Schulabschlüsse wurden eingeführt und unterschiedliche Schulen, Schultypen und Kollegien sind zusammengelegt worden. Darüber hinaus wurde mit der Einführung des Dualen Lernens die Idee integriert, die SchülerInnen ab Klasse sieben flächendeckend an allen Berliner ISS berufsorientierend zu fördern. Die Schulen sind aufgefordert, ein Konzept des Dualen Lernens über die Jahrgänge hinweg auszuarbeiten. Viele Schulen konnten dabei auf zahlreiche Erfahrungen zurückgreifen. Für manche ergab sich daraus die Verpflichtung sich überhaupt mit dem Thema Berufsorientierung beschäftigen zu müssen. Die Berufsorientierung an den Berliner allgemein bildenden Schulen kann sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Die Akzeptanz und Umsetzung des Themas generell, die Anzahl und Art und Weise der Kooperationen im Rahmen der Berufsorientierung, die Zusammenarbeit externer PartnerInnen mit dem Lehrkörper oder auch die spezifischer Zielsetzung der Schule spielen hierbei eine wichtige Rolle.

⁷⁰ Handschuck 2011.

⁷¹ Koordiniert und umgesetzt wird BVBO durch die SPI Consult GmbH. Derzeit findet BVBO an neunzig allgemein bildenden Schulen Berlins statt. Sowohl die Hector-Peterson-Schule als auch die Rudolf-Virchow-Schule setzen Berufsorientierung im Rahmen des BVBO um.

⁷² Vgl. Kathmann, Pampel & Welker 2009.

⁷³ § 421s SGB III 2011.

Eine zum Teil schwer überschaubare Vielzahl an Kooperations- und Angebotsmöglichkeiten für die Schulen sowie fehlende klare Vorgaben der Senatsverwaltung wie die Berufsorientierung bzw. das Duale Lernen in Berlin konkret aussehen soll, bieten den Schulen einerseits die Freiheit, ein für sie passendes Konzept zu erarbeiten, überlassen sie aber auch in der alleinigen Verantwortung für diese Aufgabe. Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit der beiden untersuchten Schulen zu betrachten.

5. Ausgewählte Ergebnisse der Hector-Peterson-Schule

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse für die Hector-Peterson-Schule vorgestellt. Dabei wird die Schule über ausgewählte Strukturdaten in ihren bezirklichen Kontext eingeordnet, die Schulorganisation und -profil beschrieben und im Anschluss daran detailliert die Organisation und Philosophie der Berufsorientierenden Angebote an der HPS dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse der Interviews sowohl mit den ExpertInnen als auch den SchülerInnen der HPS analysiert.

5.1 Kontextanalyse: Strukturdaten des Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg

Friedrichshain-Kreuzberg setzt sich seit 2001 aus den beiden Bezirken Friedrichshain (ehemals Ost-Berlin) und Kreuzberg (ehemals West-Berlin) zusammen, wobei die Hector-Peterson-Schule im ehemals westlichen Teil des Bezirks liegt. Friedrichshain-Kreuzberg weist die höchste Bevölkerungsdichte aller Bezirke in Berlin auf (12.871 EW/km²) und gleichzeitig das jüngste Durchschnittsalter (37,3 Jahre).⁷⁴

Der Ausländeranteil liegt bei 22,4% und der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei 37,6%, wobei im Kreuzberger Teil deutlich mehr AusländerInnen⁷⁵ und MigrantInnen leben als im Friedrichshainer Teil.⁷⁶

2012 wurden in Friedrichshain-Kreuzberg 5.289 Gewerbe angemeldet, der Bezirk liegt damit im Berliner Vergleich an vierthöchster Stelle. In Marzahn-Hellersdorf beispielsweise beliefen sich die angemeldeten Gewerbe auf 1.966.⁷⁷

In Friedrichshain-Kreuzberg lebten im August 2013 20.234 arbeitslose Personen, damit liegt die bezirkliche Arbeitslosenquote bei 13,5% und über der Berliner Arbeitslosenquote (11,7%). Von diesen Arbeitslosen sind 6.235 AusländerInnen und 1.817 Personen unter 25 Jahren.⁷⁸ Auch der Anteil der Bevölkerung, der in Haushalten ohne Erwerbstätige lebt ist in Friedrichshain-Kreuzberg mit 21,3% höher als im Berliner Durchschnitt (19%).⁷⁹ Die Friedrichshain-Kreuzberger Bevölkerung weist zu 20,1% einen niedrigen Bildungsstand (ISCED 0-2) auf und liegt damit über dem Berliner Mittel (16,8%).⁸⁰ Im Schuljahr 2010/2011 haben 1.886 Jugendliche die Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg verlassen, davon 10,1% mit Hauptschulabschluss, 18,8% mit erweitertem Hauptschulabschluss, 26% mit mittlerem Schulabschluss und 34,5% mit allgemeiner Hochschulreife. Die Schule ohne Abschluss verlassen haben 10,1%. Dieser Anteil liegt nur leicht über dem Berliner Durchschnitt von 9,2%.⁸¹ Der Anteil der AusländerInnen an den allgemein bildenden Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg beträgt im Schuljahr 2010/2011 31%. Diese schließen die Schule etwas häufiger mit einem Hauptschulabschluss (11,3%), einem erweiterten Hauptschulabschluss (22,1%) oder gar keinem

⁷⁴ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2013b.

⁷⁵ Laut der Bevölkerungsstatistik des Statistischen Bundesamtes werden unter AusländerInnen alle Personen verstanden, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 GG sind, d.h. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dazu zählen auch Staatenlose und die Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, zählen nicht zur ausländischen Bevölkerung (Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/AuslaendischeBevolkerung.html>, 04.11.2013).

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Abrufbar unter <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/regionales/regionalstatistiken/r-gewanz-gesamt.asp?Kat=30600>, 17.09.13).

⁷⁸ Bundesagentur für Arbeit 2013b.

⁷⁹ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011a.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b.

Schulabschluss (11,5%) und etwas seltener mit einem mittleren Schulabschluss (24,3%) oder allgemeiner Hochschulreife (30,8%) als die deutschen SchülerInnen ab.⁸²

Im Schuljahr 2012/2013 besuchen 21.261 SchülerInnen, davon 19,1% AusländerInnen und 53,1% MigrantInnen, Schulen der Primar- und Sekundarstufe in Friedrichshain-Kreuzberg. Die frequentiertesten Schulformen der Sekundarstufe I sind das Gymnasium und die Integrierte Sekundarschule. SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache⁸³ sind hier zu je 36% und 71,3% vertreten. Die Haupt- und Realschulen, welche im Schuljahr 2012/2013 bereits ein auslaufendes Modell darstellen, werden nur noch von vergleichsweise wenigen SchülerInnen besucht, jedoch von auffällig vielen MigrantInnen (76,6% und 55,8%) bzw. AusländerInnen (35,4% und 31,5%).⁸⁴

Im Berichtsjahr 2012/2013 verfügt Berlin über 13.390 Ausbildungsstellen, das sind bei 20.647 gemeldeten BewerberInnen 0,65 Stellen pro Person.⁸⁵ Eine abnehmende Zahl an Ausbildungsmöglichkeiten und eine zunehmende Zahl an BewerberInnen führen dazu, dass sich diese Relation in den letzten Jahren verschärft hat. So sind zum Zeitpunkt der Erhebung noch 6.401 BewerberInnen berlinweit ohne eine voraussichtliche Ausbildungsstelle. Gleichzeitig bleiben 3.520 Ausbildungsstellen unbesetzt.⁸⁶ Insgesamt kommt es 2012 zur Schließung 17.852 neuer Ausbildungsverträge in Berlin.⁸⁷ Die Personen sind zum Zeitpunkt der Bewerbung mehrheitlich zwanzig Jahre alt und jünger und kommen von allgemeinbildenden Schulen, 16,2% von ihnen sind AusländerInnen.⁸⁸ Die attraktivsten Berufsbereiche stellen dabei Kaufmännische Dienstleistungen, Handel, Vertrieb, Tourismus und Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung dar. Die drei beliebtesten Berufe sind dementsprechend die des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel, des/der Verkäufers/in und des/der Medizinischen Fachangestellten, wobei sich männliche Bewerber am häufigsten auf die Stelle des Einzelhandelskaufmanns und Bewerberinnen am häufigsten auf die Stelle der Medizinischen Fachangestellten bewerben.⁸⁹ Die meisten Ausbildungsverträge in Berlin werden folglich im Bereich Industrie und Handel, vertreten durch die Industrie- und Handelskammer (IHK), und an zweiter Stelle im Handwerk, vertreten durch die Handwerkskammer (HWK), geschlossen.⁹⁰ Während in den Ausbildungsbereichen Industrie, Handel und Handwerk mehr männliche als weibliche Auszubildende anzutreffen sind, sind letztere im Bereich Öffentlicher Dienst überproportional vertreten. Auch Freie Berufe (der drittgrößte Ausbildungsbereich) und Hauswirtschaft sind größtenteils von Frauen besetzte Ausbildungsbereiche, wohingegen der Bereich Landwirtschaft männlich dominiert ist. Der Anteil der ausländischen Auszubildenden ist im Ausbildungsbereich Freie Berufe am höchsten, am schwächsten jedoch im Öffentlichen Dienst.⁹¹ Berlin ist außerdem ein attraktiver Hochschulstandort, so studieren im Wintersemester 2012/2013 mit 160.220 Personen so viele wie noch nie zuvor an Berliner Hochschulen, davon sind 31.745 StudienanfängerInnen im ersten Hochschulse semester.⁹²

⁸² Ebd.

⁸³ Laut des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache SchülerInnen, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang. Entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i.d.R. ein erhöhter Förderbedarf (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/aus_bildung/schueler_herkunftssprache.html, 04.11.2013).

⁸⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012b.

⁸⁵ Bundesagentur für Arbeit 2013a.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Amtliche Statistik Berlin-Brandenburg (Abrufbar unter <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/BasisZeitreiheGrafik/Bas-Berufsbildung.asp?Ptyp=300&Sageb=21002&creg=BBB&anzwer=5>, 17.09.13)

⁸⁸ Bundesagentur für Arbeit 2013a.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2013a.

⁹¹ Ebd.

⁹² Amtliche Statistik Berlin-Brandenburg (Abrufbar unter <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/BasisZeitreiheGrafik/Bas-Hochschulen.asp?Ptyp=300&Sageb=21003&creg=BBB&anzwer=6>, 17.09.13).

5.2 Allgemeine Organisation und schuleigenes Profil der HPS

Die Hector-Peterson-Schule ist eine im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg gelegene Integrierte Sekundarschule. Im Zuge der Schulstrukturreform wurde im Schuljahr 2010/2011 aus der ehemaligen Gesamtschule eine sechszügige ISS ohne eigene Oberstufe. Die Hector-Peterson-Schule kooperiert für die gymnasiale Oberstufe mit den zwei Gymnasien Ellen-Key-Schule und Carl-von-Ossietzky-Schule.⁹³

Die Hector-Peterson-Schule hat ca. fünfhundert SchülerInnen, die in vierundzwanzig Klassen unterrichtet werden, davon in zwei Praxisklassen mit spezieller Ausrichtung, dem Praxisorientierten Lernen - POL.⁹⁴ Das Kollegium besteht aus knapp siebzig Lehrenden. Dieses wird unterstützt durch fünf SozialpädagogInnen, vier ErzieherInnen, zwei SachbearbeiterInnen und einem Hausmeister.⁹⁵

Die Hector-Peterson-Schule hat ihr Kollegium in einer besonderen Struktur organisiert. So sind die Lehrenden, wie auch die SozialpädagogInnen den einzelnen Jahrgängen von Klasse sieben bis zehn zugeordnet. Dieses „mitwachsende Lehrerteam“⁹⁶ umgibt die SchülerInnen bei ihrem Aufstieg von der siebten in die zehnte Klasse und bringt eine enge Verbindung von SchülerInnen und LehrerInnen mit sich. Auf Grund einer schweren Krankheit des Schulleiters war der Schulleitungsposten lange kommissarisch besetzt. Seit 2013 gibt es eine neue Schulleitung. Des Weiteren gibt es FachkoordinatorInnen für die unterschiedlichen Fächer sowie seit 2013 einen Koordinator für das Duale Lernen.

Schülerschaft

Die Hector-Peterson-Schule wird zum größten Teil von SchülerInnen aus dem Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg besucht. Die SchülerInnen der HPS kommen zu 90% aus Haushalten, die staatliche Unterstützung erhalten⁹⁷ (90% haben eine Lernmittelbefreiung) und fast 100% sind nicht-deutscher Herkunftssprache.⁹⁸ Die meisten der SchülerInnen sind türkischer oder arabischer Abstammung.⁹⁹ Die an der HPS von den SchülerInnen gesprochenen Sprachen sind überwiegend Türkisch, Arabisch und Kurdisch, zum Teil Serbokroatisch und Pakistani, vereinzelt auch Koreanisch und Polnisch.¹⁰⁰ Die Mehrheit der SchülerInnen erhielt in der Vergangenheit nach der Grundschule eine Hauptschulempfehlung. Problematisierend wird darauf hingewiesen, dass die Zahl der freiwilligen Anmeldungen stetig zurück geht und die Zuweisungen von SchülerInnen an die HPS steigen.

Inhaltliche Schwerpunktsetzung

Die Hector-Peterson-Schule, benannt nach dem südafrikanischen Schüler Hector Peterson, der am 16.06.1976 im Alter von dreizehn Jahren beim Protest gegen das damaligen Apartheidregime erschossen wurde, spricht sich explizit gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit aus. So startete sie 1979 den Schulversuch „Förderung von türkischen Schülern an einer Gesamtschule“.¹⁰¹ Abgeleitet aus den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft hat die Hector-Peterson-Schule bereits früh angefangen einen besonderen Fokus auf die Berufsorientierung zu legen. Das Programm der Schule und ihre

⁹³ Der 10. Jahrgang des Schuljahres 2012/2013 (letzter Gesamtschuljahrgang) durfte bei Nicht-Bestehen des Schulabschlusses die 10. Klasse nicht an der HPS wiederholen. Bei Bedarf mussten sich die Schüler dafür bei den Partnerschulen bzw. an Berliner OSZ anmelden.

⁹⁴ Die Praxisklassen bzw. POL-Klassen sind eine besondere Organisationsform des Dualen Lernens, die mit einem erhöhten Praxisanteil und außerschulischem Lernen diejenigen SchülerInnen anspricht, deren Schulabschluss in Gefahr ist. Die Praxisklassen werden in Zukunft durch ein neues Konzept des Praxisorientierten Lernens abgelöst.

⁹⁵ Hector-Peterson-Schule; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013c.

⁹⁶ Hector-Peterson-Schule 2006, 3, Int. HPS 1: 265-272.

⁹⁷ Hector-Peterson-Schule.

⁹⁸ Int. HPS 1: 16.

⁹⁹ http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/schuelerschaft.aspx?view=ndh; Int. HPS 1: 16.

¹⁰⁰ Int. HPS 3: 6-10.

¹⁰¹ Hector-Peterson-Schule 2006.

außerschulischen Kooperationen sind stark an der Idee der Vielfalt ausgerichtet.¹⁰² Sie bietet in Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und Trägern der Jugendhilfe einen Ganztagsbetrieb¹⁰³ an und kooperiert mit zahlreichen außerschulischen PartnerInnen in den Bereichen Theater, Musik und Circus, Wirtschaft und Ausbildung, Demokratieverständnis und anderen.

Die Berufsorientierung beginnt an der HPS in Klasse sieben und findet viel in Form von außerschulischen Projekten und Lernerfahrungen statt. Hier kooperiert die Hector-Peterson-Schule mit lokalen Oberstufenzentren, der Bundesagentur für Arbeit, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, der Gelben Villa, KUMULUS e.V. und weiteren. Aufbauend auf dem Ziel einer frühzeitigen Arbeits- und Berufsorientierung gehen praxisbetonte Angebote mit einem höheren WAT-Anteil im Pflichtbereich einher.¹⁰⁴ Darüber hinaus verfügt die Schule über eigene Werkstätten (Textil, Lehrküche, Holz- und Metallverarbeitung) und einen PC-Pool (Unterricht in Informationstechnischen Grundlagen), die curricular in den Wahlpflichtunterricht ab Klasse sieben eingebunden sind.¹⁰⁵

Curriculare Ausrichtung

Eine Leistungsdifferenzierung für die SchülerInnen findet in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik auf zwei Niveaus in Form von GA-Kursen (Grund- und Aufbaukurs) und FE-Kursen (Fortgeschrittenen- und Erweiterungskurs) statt. Der Wahlpflichtunterricht (WP-Unterricht) beginnt in Klasse sieben (vier Stunden/Woche) und erstreckt sich auf die Bereiche Gärtnerei, Lebensmittelkunde, Darstellendes Spiel, Bildhauerei, Fremdsprachen und Sport.¹⁰⁶ Nach zwei Jahren werden die WP-Kurse neu gewählt.

Das Fremdsprachenangebot der HPS erstreckt sich auf Englisch (erste Fremdsprache), Französisch und Türkisch (zweite Fremdsprachen). Außerdem bietet die Hector-Peterson-Schule ihren SchülerInnen eine Verstärkung des Deutschunterrichtes an, ohne dabei MuttersprachlerInnen von Nicht-MuttersprachlerInnen zu trennen. Das heißt, „Deutsch als Zweitsprache“ wird gekoppelt mit „Deutsch als Zusatz“ für SchülerInnen deutscher Muttersprache angeboten.

Die HPS hat ihre Praxisklassen in den letzten drei Jahren in Partnerschaft mit dem CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.) organisiert. Im Rahmen der Neuausrichtung und Konzepterstellung Duales Lernen wurde dieses Angebot als Sonderform des Dualen Lernens in ein flexibleres Konzept umgewandelt. Praxis- und Projekttag sowie der Wahlpflichtunterricht werden zukünftig ohne einen gesonderten Klassenverbund individuell auf SchülerInnen der neunten und zehnten Klasse mit gefährdetem Schulabschluss zugeschnitten. Die Umsetzung erfolgt in Kooperation mit der Schildkröte GmbH, die Werkstätten zur Verfügung stellt, in denen die SchülerInnen einmal pro Woche mit Auszubildenden zusammen arbeiten können.¹⁰⁷ Von dieser Neuausrichtung erhoffen sich die ExpertInnen einerseits eine größere Unabhängigkeit von der Finanzierung durch den Senat, aber auch eine flexiblere Struktur als dies in Kooperation mit dem CJD als feststehenden Partner für das POL möglich war.¹⁰⁸

¹⁰² Int. HPS 1: 454.

¹⁰³ Die Integrierten Sekundarschulen sind in Berlin als Ganztagschule konzipiert, das heißt, sie bieten bis 16:00 Uhr verbindliche Bildungs- und Betreuungsangebote für die SchülerInnen an. Ob die Schulen sich in gebundener, teilgebundener oder offener Form ganztägig organisieren ist ihnen selbst überlassen. Für detaillierte Informationen siehe auch http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule/index.html.

¹⁰⁴ Hector-Peterson-Schule 2006.

¹⁰⁵ Int. HPS 4: 12-20.

¹⁰⁶ Int. HPS 4: 68-82.

¹⁰⁷ Int. HPS 2: 19-20; Int. HPS 4: 116-128.

¹⁰⁸ Int. HPS 4: 134-136.

Interne und externe Vernetzung

Innerhalb der Jahrgangsteams gibt es regelmäßige Sitzungen zum fachlichen Austausch. Der Austausch über die Jahrgangsteams hinweg organisiert sich intern mit Fachbereichsrunden, die mindestens zweimal jährlich stattfinden und auf die inhaltliche Absprache der einzelnen Fachbereiche ausgerichtet sind, sowie mit FachbereichsleiterInnenrunden, die einmal pro Halbjahr stattfinden.¹⁰⁹ Bezogen auf die Berufsorientierung finden jährlich Treffen (BO-Runde) mit allen beteiligten KooperationspartnerInnen sowie den beteiligten WAT-LehrerInnen statt. Die HPS ist außerdem in einem bezirklichen Kooperationsverbund mit den OSZ vertreten.¹¹⁰

Elternarbeit

Elternarbeit ist ein wichtiges und zugleich schwieriges Thema an der HPS. Die Elternabende werden ca. zweimal pro Schuljahr von den KlassenlehrerInnen organisiert. Bezogen auf das Thema Berufsorientierung unterstützt sie dabei der externe Partner KUMULUS. Einmal pro Schuljahr werden Elternabende gemeinsam organisiert.¹¹¹ Darüber hinaus bieten die KlassenlehrerInnen Elternsprechtage ein bis zweimal im Halbjahr an. Einmal im Monat wird ein Elterncafé durchgeführt.¹¹²

„Brennpunktschule HPS“

Die Hector-Peterson-Schule gehört seit 2013 offiziell zu den sogenannten *Brennpunktschulen*. Diese Zuordnung wurde vom Land Berlin vorgenommen, um im Zuge des Saleh-Programms berlinweit zweihundertsieben Schulen mit mindestens 50.000 Euro pro Jahr zu fördern. Ziel ist es, die Situation der Schulen zu verbessern.¹¹³ Brennpunktschulen sind in diesem Fall Schulen, deren SchülerInnen mehrheitlich eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen und einen hohen Anteil an Lernmittelbefreiungen aufweisen. Darüber hinaus partizipiert die Hector-Peterson-Schule am Programm „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und der Robert Bosch Stiftung, das eine gezielte Förderung zehn sogenannter *failing schools* in Berlin bei der Entwicklung verbesserter Qualitätsmerkmale bietet. Die Schulen werden von professionellen Coaches begleitet und durch Bestandsaufnahmen, Fortbildungen und Vernetzungen bei ihrer „Wende“ unterstützt.¹¹⁴

5.3 Organisation und Philosophie der Berufsorientierung an der HPS

Im folgenden Kapitel wird die Organisation und Philosophie der Berufsorientierung an der HPS vorgestellt. Dazu werden die wichtigsten externen PartnerInnen benannt sowie deren Angebote und Umsetzung beschrieben. In einem zweiten Schritt werden die Angebote sowie die Zusammenarbeit und Kooperation der externen PartnerInnen und Lehrenden - geordnet nach Jahrgängen – dargestellt

5.3.1 Organisation der Berufsorientierung an der HPS

Wie in den vorhergehenden Kapiteln bereits beschrieben, kann die HPS auf eine lange Tradition der Verbindung von schulischem und praktischem Lernen zurückblicken. Berufsorientierung war schon sehr früh ein Schwerpunkt der Schule. Ein schriftliches Konzept zur Berufsorientierung entstand allerdings erst im Jahr 2013 mit der Abstimmung des Konzeptes zum Dualen Lernen. Seitdem gibt es auch offiziell einen Koordinator für das Duale Lernen.

¹⁰⁹ Int. HPS 1: 555-556.

¹¹⁰ Int. HPS 1: 527-544.

¹¹¹ Int. HPS 1: 207-208.

¹¹² Int. HPS 1: 211-216; Int. HPS 3: 60-61.

¹¹³ Klesmann 2013; Vieth-Entus 2013.

¹¹⁴ Robert Bosch Stiftung 2013; Vieth-Entus 2013.

Insbesondere der schwierigen Situation durch den Schulleitungswechsel geschuldet, gab es lange keine(n) festen AnsprechpartnerIn und/oder KoordinatorIn für Berufsorientierung an der Schule. Die Umsetzung der Berufsorientierung scheint durch die engagierte Zusammenarbeit ausgewählter AkteurInnen gewachsen zu sein und Funktionen und Zuständigkeiten scheinen eher punktuell Geltung zu haben, z. B. fühlt sich ein(e) AkteurIn zuständig für die Elternarbeit, ein(e) andere(r) AkteurIn war AnsprechpartnerIn für die Zusammenarbeit mit einem spezifischen externen Partner und hat im Rahmen dieser Zusammenarbeit sowohl die Termine koordiniert als auch inhaltliche Anpassungen an die Bedürfnisse der Schule abgesprochen.

Die Umsetzung der Berufsorientierung ist geprägt durch eine enge Zusammenarbeit engagierter externer PartnerInnen und engagierter Lehrender. Die Strukturen der Kooperation sind über die Zeit gewachsen und haben sich für die einzelnen Jahrgänge wie im Folgenden beschrieben etabliert. Die Schwierigkeit wird darin bestehen, entwickelte Abläufe auf die nachfolgenden Jahrgänge (mit völlig anderen Lehrenden) zu übertragen.

Aufbauend auf dem Konzept des Dualen Lernens beginnt die Hector-Peterson-Schule ihre Berufsorientierung im ersten Halbjahr der siebten Klasse und setzt diese bis zum zweiten Halbjahr der zehnten Klasse fort. Direkt beteiligt an der Umsetzung der verschiedenen Angebote der Berufsorientierung sind die WAT-LehrerInnen, der Koordinator des Dualen Lernens, die KlassenlehrerInnen sowie die verschiedenen externen PartnerInnen. Punktuell sind auch engagierte FachlehrerInnen beteiligt.

Im Folgenden werden die wichtigsten BO-Angebote, die durch externe PartnerInnen angeboten und umgesetzt werden, vorgestellt.

Projekt KUMULUS Bildungsberatung

Ziel des Bildungsprojekts KUMULUS ist die Förderung der Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Einwandererfamilien in Bildung, Beruf und Erwerbstätigkeit.¹¹⁵ Die HPS kooperiert seit über acht Jahren erfolgreich mit diesem Projekt, wobei KUMULUS in der Beratung an der HPS alle SchülerInnen anspricht und Jugendliche ohne Migrationshintergrund nicht ausschließt.¹¹⁶ KUMULUS berät die SchülerInnen individuell und unterstützt die Lehrenden bei Fragen zur beruflichen Orientierung. Die Mitarbeiterin von KUMULUS ist an mehreren Tagen die Woche in der Schule. Ein Erstgespräch wird von KUMULUS mit allen SchülerInnen der neunten Klasse durchgeführt, darüber hinaus wirkt das Projekt unterstützend in Klasse sieben, acht und zehn mit und ist eng beteiligt an der Organisation themenspezifischer, mehrsprachiger Elternabende von Klasse sieben bis zehn.

Angebote der Gelben Villa im Rahmen der BVBO

Die Gelbe Villa ist ein Kreativ- und Bildungszentrum, das kostenlose Projekte mit dem Schwerpunkt der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstsein und Sozialkompetenz von Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis sechzehn Jahren anbietet.¹¹⁷ An der HPS ist die Gelbe Villa im Rahmen des Programms BVBO in den Klassenstufen sieben bis zehn aktiv. Mit allen SchülerInnen wird pro Jahrgang jeweils ein Modul zur beruflichen Orientierung umgesetzt. Die Kooperation besteht bereits seit Ende der 90er Jahre.

Berufsberatung der Agentur für Arbeit

Die Agentur für Arbeit teilt sich in Berlin in drei Bezirke (Nord, Mitte, Süd). Die HPS liegt im Zuständigkeitsbereich der Agentur für Arbeit Mitte. Die zuständige Berufsberaterin der Agentur ist sowohl in der Schule als auch in der Agentur für Arbeit für alle SchülerInnen der Klassenstufen sieben

¹¹⁵ Siehe auch <http://www.aub-berlin.de/fuer-jugendliche/kumulus/>.

¹¹⁶ Ext. HPS 2: 13-14, 23-35, 309-314.

¹¹⁷ Siehe auch <http://www.die-gelbe-villa.de/start/leitbild.htm>.

bis zehn zuständig. Sie ist an zwei Tagen in der Woche als Ansprechpartnerin für die SchülerInnen der Klassen neun und zehn direkt vor Ort tätig.

Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung ist ein durch die Agentur für Arbeit gefördertes Angebot und wird von Bildungsträgern an den Schulen umgesetzt. Die Berufseinstiegsbegleitung an der HPS wurde bis Anfang des Jahres 2013 von der FAA Bildungsgesellschaft mbH Nord durch zwei BerufseinstiegsbegleiterInnen umgesetzt. Im Zuge der Neuausschreibung kam es zu einem Trägerwechsel. Ab 2014 wird die Berufseinstiegsbegleitung ausschließlich von der Kiezküchen GmbH umgesetzt. In der Zwischenzeit arbeiten die beiden AkteurInnen parallel an der Schule.

Die Berufseinstiegsbegleitung an der HPS berät und betreut ausgewählte SchülerInnen ab Klasse neun. Diese individuelle und intensive Begleitung findet über den gesamten Schulzeitraum und optional auch darüber hinaus statt. Die BerufseinstiegsbegleiterInnen haben ein eigenes Büro an der HPS und sind an drei Tagen in der Woche vor Ort. Die Auswahl der SchülerInnen erfolgt in enger Abstimmung mit den LehrerInnen des jeweiligen Jahrgangs und den beteiligten externen PartnerInnen.¹¹⁸

jobentdecker Friedrichshain-Kreuzberg

Die jobentdecker streben die Vernetzung von lokalen Unternehmen und SchülerInnen an und bieten Angebote zur Berufsorientierung und zum gegenseitigen Kennenlernen von Unternehmen und SchülerInnen an (zum Beispiel durch Berufsfelderkundungen), an denen auch die HPS-SchülerInnen der achten bis zehnten Klasse teilnehmen.¹¹⁹

„Komm auf Tour“

Die HPS nimmt an der Aktion „Komm auf Tour“ (KaT) jährlich mit dem gesamten achten Jahrgang teil. Der Erlebnisparcours „Komm auf Tour“ wird seit 2010 im Auftrag der Senatsverwaltungen für Arbeit, Integration und Frauen sowie Bildung, Jugend und Wissenschaft, der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit, den drei Arbeitsagenturen im Land Berlin sowie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Berlin durch die SPI Consult GmbH umgesetzt.¹²⁰

Schildkröte GmbH – Unterstützung beim Praxisorientierten Lernen

Die Schildkröte ist eine gemeinnützige Gesellschaft, die sich die Bildung, Beschäftigung, Integration und Vermittlung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und langzeitarbeitslosen Erwachsenen zum Ziel gesetzt hat. Die Schildkröte ist die neue Kooperationspartnerin an der HPS mit der das Praxisorientierte Lernen (POL) als Sonderform des Dualen Lernens in den Jahrgängen neun und zehn umgesetzt wird.

Die beschriebenen PraxispartnerInnen werden sukzessive in die Berufsorientierung ab Klasse sieben integriert und stellen wichtige Anlaufstellen und AnsprechpartnerInnen für die SchülerInnen und Lehrenden dar. Neben diesen KooperationspartnerInnen, welche durch Aktionen und Projekte direkt in die Berufsorientierung der HPS eingebunden sind, kooperiert die Schule – eher punktuell - noch mit anderen AkteurInnen, wie zum Beispiel mit dem OSZ Handel I, dem HAU (Theater) und weiteren (vgl. dazu Kap. 5.2).

Die Umsetzung der Berufsorientierung wird im Folgenden anhand der einzelnen Jahrgangsstufen beschrieben und verdeutlicht, wie die zuständigen internen und externen ExpertInnen der einzelnen Jahrgänge diese ausgestalten.

¹¹⁸ Siehe auch <http://www.jugendsozialarbeit.de/berufseinstiegsbegleitung>.

¹¹⁹ Siehe auch <http://www.jobentdecker.de/>.

¹²⁰ Siehe auch <http://www.spiconsult.de/inhalt/moderieren/komm-auf-tour.html>.

Organisation der Berufsorientierung in den Jahrgängen 7-10

Jahrgang 7

Im siebten Jahrgang wird das Thema Berufsorientierung eingeführt und findet vorrangig im WAT- und Wahlpflichtunterricht weitestgehend ohne die Einbindung externer PartnerInnen statt. Die Berufsorientierung ist ausgerichtet auf eine allgemeine Lebensweltorientierung und dient zunächst dem Erlernen und Stärken sozialer Kompetenzen und ersten Berührungen mit dem Thema „Was will ich später einmal machen“. Hierzu nehmen die SchülerInnen zum Beispiel an Rollenspielen oder einem Anti-Mobbing-Training, ausgerichtet durch die Gelbe Villa, teil. Sie lernen außerdem erste IT-Grundkenntnisse. Darüber hinaus wählen die SchülerInnen ihre Wahlpflicht-Kurse, welche sie zwei Jahre lang behalten. Sie können dabei aus den Bereichen Gärtnerei, Lebensmittelkunde, Darstellendes Spiel, Bildhauerei, Fremdsprachen, Sport oder Arbeit in den schuleigenen Werkstätten wählen.

Auch im Rahmen der Elternabende wird Berufsorientierung inhaltlich eingeführt, indem eigens Elternabende hierzu abgehalten werden. Organisiert und durchgeführt werden diese von den WAT-Lehrenden mit Unterstützung von KUMULUS.

Jahrgang 8

In der achten Klasse knüpft die Berufsorientierung inhaltlich an die siebte Klasse an. Unter Einbeziehung verschiedener externer KooperationspartnerInnen nehmen die SchülerInnen zunächst an der Aktion „Komm auf Tour“ teil. Hier durchlaufen sie einen Parcours, der dem Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen dient. Organisiert wird „Komm auf Tour“ von der SPI Consult GmbH, involviert sind verschiedene bezirkliche AkteurInnen wie z. B. die Agentur für Arbeit und KUMULUS.

Auch „Fit for life“, ein fünftägiges Training der Gelben Villa, ist auf das Erlernen und Reflektieren eigener Kompetenzen ausgerichtet und versucht die SchülerInnen mit einem altersgerechten Ansatz zu erreichen. Es geht dabei in erster Linie um die Reflexion eigener Wünsche, Vorstellungen und Fähigkeiten der SchülerInnen und darum, diese möglichst Berufen oder Berufsgruppen zuzuordnen oder auch mit Informationen aus der Arbeitswelt in Zusammenhang zu bringen.

Ergänzt werden diese Angebote durch Praxistage zu Berufsfelderkundungen, organisiert durch die Gelbe Villa und begleitet durch KUMULUS und die jeweiligen WAT-Lehrenden. Der WAT-Unterricht findet zum Teil in den schuleigenen Werkstätten statt und wird ergänzt durch IT-Unterricht, welcher die Verarbeitung des Erlernten sowie die Übung des Umgangs mit Computern zum Ziel hat.

Im zweiten Halbjahr der Klasse acht bietet sich für die SchülerInnen außerdem die Möglichkeit, ein freiwilliges, ein- bis zweiwöchiges Schnupperpraktikum in einem Betrieb ihrer Wahl zu absolvieren. Sie können darüber hinaus an der „Zukunftskonferenz“, eine Veranstaltung der jobentdecker, teilnehmen. Die SchülerInnen setzen ihr in Klasse sieben gewähltes Wahlpflichtfach im achten Jahrgang fort. Die Elternabende zur Berufsorientierung werden ab Klasse acht bis einschließlich Klasse zehn gemeinsam von KUMULUS, der Berufsberatung und den KlassenlehrerInnen durchgeführt. Hierzu werden mehrsprachige Einladungen an die Eltern versendet und auch die Elternabende selbst werden mehrsprachig angeboten.

Jahrgang 9

Zu Beginn des ersten Halbjahres im neunten Jahrgang wählen die SchülerInnen ihre Wahlpflicht-Kurse neu. Es stehen wieder die Bereiche Gärtnerei, Lebensmittelkunde, Darstellendes Spiel, Bildhauerei, Fremdsprachen und Sport sowie die Arbeit in den Werkstätten zur Auswahl. Der WAT-Unterricht in Klasse neun konzentriert sich nun auf eine konkretere Berufsorientierung.

So wird im ersten Halbjahr vor allem das obligatorische Betriebspraktikum vorbereitet. Dazu wird das fakultative Schnupperpraktikum am Ende des achten Jahrgangs durch die WAT- oder auch KlassenlehrerInnen ausgewertet. Die SchülerInnen erhalten ein Bewerbungstraining und üben für den Umgang in einem Betrieb und die Vorstellung für ein Praktikum. Sie proben konkret Anrufe, das

Vorsprechen sowie Interviews und lernen allgemeine Verhaltensregeln. Die Arbeit in den Werkstätten wird durch ein Berufsfelder-Resümee ergänzt, um auch für die Auswahl der Praktika eine möglichst große Bandbreite vorzustellen. Abgeschlossen wird das erste Halbjahr des neunten Jahrgangs mit dem dreiwöchigen Betriebspraktikum.

Im zweiten Halbjahr setzt sich der WAT-Unterricht fort mit der Auswertung des Praktikums und dem Erlernen, wie eine vollständige Bewerbungsmappe auszusehen hat. Dieser Prozess wird ebenfalls von den MitarbeiterInnen von KUMULUS, der Berufsberatung und der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt. Auch im zweiten Halbjahr findet weiterhin Unterricht in den schuleigenen Werkstätten statt.

Mit Beginn des neunten Jahrgangs führt KUMULUS verpflichtende Auftaktgespräche mit *allen* SchülerInnen des neunten Jahrgangs durch.¹²¹ Bei diesen Einzelgesprächen werden die Berufs- und Praktikumswünsche abgefragt und dokumentiert, sowie der Unterstützungsbedarf der einzelnen SchülerInnen besprochen. Diese Gespräche finden im Rahmen des WAT-Unterrichts statt, können aber je nach Bedarf der SchülerInnen auch außerhalb des Unterrichts stattfinden. Die wichtigsten Ergebnisse dieses Gespräches werden den WAT-Lehrenden mitgeteilt.

Zudem begleitet KUMULUS die neunten Klassen im zweiten Halbjahr zu den Veranstaltungen der Gelben Villa. Diese setzt im ersten Halbjahr ihr Programm aus dem achten Jahrgang fort und bietet Trainings zur Praktikumsuche und Praxistage zur Berufsfelderkundung an. Im zweiten Halbjahr nehmen die SchülerInnen dann an einem Kompetenzfeststellungsverfahren, dem Assessmentcenter in der Gelben Villa, teil. Die SchülerInnen erhalten über fünf Tage verteilt individuelles Feedback zu Einzel- und Gruppenaufträgen, die sie durchführen müssen.

Die Arbeitsagentur geht im neunten Jahrgang mit den SchülerInnen ins Berufsinformationszentrum (BIZ), was ebenfalls der Formulierung von Berufswünschen und der Information über diese dienen soll. Ergänzt werden die BIZ-Besuche durch das Angebot der Sprechstunde der Berufsberaterin. Die Sprechstunde wird zunächst nur in der Agentur für Arbeit angeboten, im zweiten Halbjahr ist die Berufsberaterin aber auch direkt an der Schule mit wöchentlicher Sprechstundenzeit anzutreffen. Hier führt sie nun Einzelberatungen mit den SchülerInnen durch und bietet die Möglichkeit des Bewerbungscoachings an. Darüber hinaus führt die Berufsberatung bei Bedarf auch Elterngespräche durch. Die Berufsberaterin begleitet die SchülerInnen ebenfalls zu den Veranstaltungen der Gelben Villa.

Im neunten Jahrgang beginnt außerdem die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung für ausgewählte SchülerInnen.¹²² Diese individuelle Begleitung erstreckt sich über die neunte und zehnte Klasse und bei Bedarf darüber hinaus. Die Einzelbetreuung bietet vor allem eine individuelle, intensive Beratung, Stützunterricht, Praktikumsbetreuung, Unterrichtshospitationen und Elterngespräche. Hierbei arbeiten die BerufseinstiegsbegleiterInnen mit Förderplänen und Lern- und Förderempfehlungen (LuF) und dokumentieren die Betreuung im Rahmen ihres Projektes. Die BerufseinstiegsbegleiterInnen sind drei Tage pro Woche an der HPS.

Ebenfalls im neunten Jahrgang setzt die Sonderform des Dualen Lernens - das Praxisorientierte Lernen (POL) - ein. Diese wurde bisher in Form von Praxisklassen in Kooperation mit dem CJD durchgeführt. Das neue Konzept des POL sieht einen wöchentlichen Praxistag für ausgewählte, abschlussgefährdete SchülerInnen vor. Ziel ist es, für die ausgewählten SchülerInnen einen vertieften Bezug von Berufspraxis und Schulwissen herzustellen und so ihre Lernmotivation und

¹²¹ Ein Auftaktgespräch mit KUMULUS ist für alle SchülerInnen bis auf diejenigen, die bereits Einzelbetreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung erhalten, verpflichtend.

¹²² Die SchülerInnen werden in enger Ansprache mit den LehrerInnen, vor allem den WAT-LehrerInnen, ausgewählt. An der Berufseinstiegsbegleitung können nicht diejenigen SchülerInnen teilnehmen, die bereits in die Sonderform des Dualen Lernens eingebunden sind und andersherum. Die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden SchülerInnen müssen außerdem kein zusätzliches Auftaktgespräch mit KUMULUS wahrnehmen.

Anstrengungsbereitschaft zu stärken. Während die SchülerInnen des Praxisorientierten Lernens im Betrieb sind, nehmen alle anderen an einem Projekttag teil, sodass erstere keinen prüfungsrelevanten Unterricht versäumen. Die HPS bietet außerdem die Möglichkeit an, dass sich auch andere SchülerInnen für diesen Projekttag einen Platz in einem Ausbildungsbetrieb suchen. Die Sonderform des Dualen Lernens setzt sich fort bis zum Ende des zehnten Jahrgangs. Darüber hinaus können alle SchülerInnen während der Ferien Praktika ablegen (und sind dabei über die Schule versichert). Dieses Angebot wird von einigen SchülerInnen erfolgreich genutzt.

Jahrgang 10

Im zehnten Jahrgang reduziert sich der WAT-Unterricht auf eine Unterrichtsstunde pro Woche. Hier werden nun vor allem Einstellungstests und Bewerbungen geübt, der Betriebsaufbau gelernt und außerdem die Arbeit in den Werkstätten fortgesetzt. Der Wahlpflichtunterricht aus Jahrgang neun setzt sich in Klasse zehn fort.

Sowohl KUMULUS als auch die Berufsberatung bieten im zehnten Jahrgang Sprechstunden und Bewerbungscoaching vor Ort an, wobei hier die Zusammenarbeit eng und aufeinander abgestimmt ist. KUMULUS konzentriert sich dabei auf Unterstützung beim Schreiben und Durchgehen von Bewerbungen sowie im zweiten Halbjahr auf die Anmeldungen der SchülerInnen an den OSZ. Die Berufsberatung führt vor allem Informations- und Beratungsgespräche, sowohl mit den SchülerInnen als auch ihren Eltern, durch. Die Berufsberatung nimmt außerdem die Ausbildungsplatzsuchenden in die Datenbank der Agentur für Arbeit auf.

Im ersten Halbjahr des zehnten Jahrgangs nehmen die SchülerInnen an einem weiteren Modul in der Gelben Villa teil. Dieses dient dem konkreten Bewerbungstraining und ist als Stationsspiel konzipiert. Im Rahmen des WAT-Unterrichts werden Bewerbungsunterlagen erstellt. Diese werden an die Gelbe Villa gesandt und dorthin werden die SchülerInnen zu einem realitätsnahen Vorstellungsgespräch geladen. Im Nachgang erhalten die SchülerInnen ein individuelles Feedback zu Ihren Unterlagen und ihrem Vorstellungsgespräch. KUMULUS, die Berufsberatung und die WAT-Lehrenden agieren auch hier unterstützend, fungieren z. B. als Personaler, die die Vorstellungsgespräche durchführen.

Das zweite Halbjahr des zehnten Jahrgangs ist sehr auf die Prüfungsvorbereitung konzentriert. Der Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschluss (MSA) geht ein Probe-MSA voraus, der den SchülerInnen bei ihren Lernbemühungen helfen soll und den Leistungsstand abbildet. Die SchülerInnen, die den MSA nicht mitschreiben (und die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder einem erweiterten Hauptschulabschluss verlassen), absolvieren während der zweiwöchigen Prüfungszeit ein zweites obligatorisches Betriebspraktikum. Die Berufseinstiegsbegleitung und das Praxisorientierte Lernen setzen sich in Jahrgang zehn wie bereits im obigen Abschnitt beschrieben fort.

Die Elternabende zur Berufsorientierung fokussieren sich im letzten Halbjahr auf die Anforderungen bei der Ausbildungsplatzsuche oder die unterschiedlichen Optionen an den Oberstufenzentren.

Die OSZ-Anmeldungen zu den Bildungsgängen an den Oberstufenzentren wurden an der HPS im zehnten Jahrgang (2013) nicht über die KlassenlehrerInnen in die Datenbank eingegeben, wie es in anderen Schulen oft gängig ist. In gemeinsamen Terminen von WAT-Lehrerin, KUMULUS, BerEb und Berufsberatung wird die digitale Eingabe in das Computersystem mit einer erneuten individuellen Beratung der SchülerInnen verbunden. Somit können Unklarheiten, Optionen und Alternativen erneut besprochen werden.

Der zehnte Jahrgang klingt mit einem Abschlusstag zum Thema Zukunft, der von der Gelben Villa ausgerichtet wird, aus. Die SchülerInnen können hier an einem „Mitmach-Theater“ teilnehmen. Auch zu diesem Termin halten sich die WAT-Lehrenden, die Berufsberatung, KUMULUS und die Mitarbeiterin der Gelben Villa anschließend für eine weitere individuelle Beratung bei Bedarf zur Verfügung.

5.3.2 Philosophie der Berufsorientierung an der HPS

Die Berufsorientierung der HPS verfolgt einen Ansatz, der sich durch ein individuelles Vorgehen der Beratungspraxis und der Zusammenarbeit der AkteurInnen auszeichnet. Den SchülerInnen werden sowohl durch die externen ExpertInnen als auch die Lehrenden immer wieder Einzelgespräche mit Blick auf ihre jeweilige Situation angeboten. Die SchülerInnen können darüber hinaus die ExpertInnen fast jederzeit ansprechen und mit ihren Fragen und Problemen auf diese zugehen. Sie können die AkteurInnen auf unterschiedlichen Wegen erreichen: direkter Kontakt (z. B. auch Flur- und Pausengespräche) in der Schule, E-Mail oder Telefon. Darüber hinaus werden Informationen für die SchülerInnen individuell auf- und vorbereitet. Die SchülerInnen werden von den AkteurInnen wiederholt persönlich angesprochen, Zielvereinbarungen werden geschlossen, hinterfragt und ggf. neu abgestimmt.

Die Beratung und Begleitung der SchülerInnen scheinen für die beteiligten AkteurInnen der Kern der Berufsorientierung zu sein. Informationsweitergabe und Wissensvermittlung machen einen weitaus weniger wichtigen Teil aus. Das Ziel der Berufsorientierung bildet die Selbsterkenntnis der SchülerInnen darüber, was sie wollen und können. Zu dieser Erkenntnis sollen sie über möglichst viele eigene Erfahrungen und die Reflexion dieser gelangen. Hierbei sind die Bedürfnisse der SchülerInnen der Dreh- und Angelpunkt der Berufsorientierung. So ist es das Anliegen der HPS, für und mit den Jugendlichen zu erarbeiten, welche Perspektiven sie nach der Schule haben und wie sie diese erreichen können. Es gibt keine normativen Vorgaben, z. B. in Richtung Ausbildung. Wichtig ist die Entwicklung alternativer Optionen im Sinne eines Plan A, B, C. Niemand soll von der Schule gehen, ohne eine konkrete Übergangentscheidung und Alternativpläne vorzuweisen.

Die Berufsorientierung an der HPS ist kein hierarchisch strukturiertes System, sondern scheint „durchs Machen gewachsen“. Die Zusammenarbeit ist stark durch Sympathien und ein hohes gemeinsames Engagement zwischen den beteiligten AkteurInnen geprägt – sowohl den Internen als auch den Externen. Die Kommunikation zwischen den zentralen AkteurInnen und mit den SchülerInnen verläuft weitgehend informell und ist stark individualisiert. Dies ermöglicht den AkteurInnen eine größtmögliche Flexibilität in der Gestaltung der Berufsorientierung und im Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen. Gleichzeitig lässt sich dieses Erfahrungswissen nur schwer auf andere Teams bzw. Jahrgänge übertragen, so dass die Berufsorientierung insgesamt stark von der Eigendynamik der einzelnen Akteure als auch der (Jahrgangs)Teams abhängt.

5.4 Übergangsvorbereitung aus Sicht der ExpertInnen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ExpertInneninterviews dargelegt. Von der HPS wurden acht ExpertInnen interviewt. Dies sind die wichtigsten AkteurInnen der Berufsorientierung. Vier InterviewpartnerInnen sind interne ExpertInnen. In unserem Verständnis zählen dazu Angestellte der Schule (Lehrende und die Schulleitung). Die vier externen ExpertInnen setzten sich aus MitarbeiterInnen der vier wichtigsten Berufsorientierungsprojekte zusammen, die durch externe Institutionen an der HPS umgesetzt werden (Agentur für Arbeit und Bildungsträger).

Die Schwerpunkte der Auswertung bilden das Selbstverständnis der AkteurInnen, deren Beratungspraxis und die Ansprache der SchülerInnen, Erwartungen und Zuschreibungen an unterschiedliche Beteiligte der Berufsorientierung sowie Probleme und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Übergangsvorbereitung.

5.4.1 Selbstverständnis

Das (professionelle) Selbstverständnis bildet die Aspekte ab, die für die ExpertInnen in ihrer Arbeit handlungsleitend sind. Im Folgenden wird dargestellt, woran sie sich in Arbeit orientieren und welche Ziele sie für sich entwickeln.

Ziel der Berufsorientierung – sowohl für die externen, als auch die internen befragten ExpertInnen - ist es, den SchülerInnen einerseits Handwerkszeug zu vermitteln (Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Wissen über Berufe und Ausbildungswege). Andererseits steht im Fokus, die SchülerInnen zu befähigen, ihre Übergangentscheidung selbstständig zu treffen. Das eigentliche (Fern)Ziel ist die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, aber die Befragten machen deutlich, dass sie dies für viele der SchülerInnen der HPS als unmittelbares Ziel im Anschluss an die zehnte Klasse für nicht realistisch halten. Die Berufsorientierung ist für sie erfolgreich, wenn die SchülerInnen die Schule mit einer klaren Perspektive verlassen, die auf ihren Interessen und Fähigkeiten aufbauen und wissen, wie sie diese erreichen können.

Die Befragten verstehen sich als UnterstützerInnen der Übergangentscheidungen der SchülerInnen mit dem Ziel einen Erkenntnisgewinn herbeizuführen. Mit den SchülerInnen werden mehrere Alternativen für die Zeit nach der Schule erarbeitet: Plan A, B, C. Diese Alternativen werden erarbeitet, besprochen und möglichst in die Wege geleitet. Wissensvermittlung ist dabei eine nötige aber keine hinreichende Voraussetzung für die Arbeit. Die Ausgestaltung der Berufsorientierung definieren sie entlang der Bedürfnisse und Anforderungen, die die SchülerInnen mitbringen. Manche ExpertInnen spitzen es in ihren Formulierungen zu, dass es darum geht einen „Draht zu den SchülerInnen haben“. Dabei liegt ein großer Teil ihrer Unterstützung in der Motivation der SchülerInnen:

„Ziel ist es Jeden zu motivieren, Lücken zu erkennen, Lücken zu schließen, die SchülerInnen in dem zu stärken was sie können“ Int. HPS\2: 118-120

Die Befragten weisen ebenfalls darauf hin, dass die SchülerInnen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse haben. Daraus leiten sie für sich den Anspruch ab, diesen möglichst auch individuellen gerecht zu werden. Die SchülerInnen brauchen somit unterschiedliche Angebote, Zugänge und Ansprachen.

Beratungspraxis

Die Philosophie der Berufsorientierung der HPS findet sich auch in der konkreten Beratungspraxis wieder. Die Ansprache der SchülerInnen und die Art und Weise, wie die ExpertInnen die SchülerInnen erreichen wollen, ist geprägt durch deren Selbstverständnis. So versuchen die ExpertInnen mit ihrer Arbeit einen Reflexions- und Selbsterkenntnisprozess bei den SchülerInnen anzustoßen. Hierzu werden vorhandene Ergebnisse aus Potential- und Kompetenzanalysen und bereits vorhandenes Wissen über Stärken und Schwächen dazu genutzt, mit den SchülerInnen gemeinsam zu erarbeiten, welche Optionen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen.

Ein weiteres Ziel der AkteurInnen ist es, den SchülerInnen Erfahrungswissen zu ermöglichen, d. h. die SchülerInnen sollen eigene Arbeitserfahrungen, z. B. durch Praktika, sammeln und diese für die weitere Berufsplanung reflektiert verarbeiten. Um diese Ziele zu erreichen, setzen die ExpertInnen auf wiederholte, intensive und am Individuum ausgerichtete Einzelgespräche, die zu einem großen Teil auch emotionale „Aufbauarbeit“ sind. Neben dem Vermitteln von Motivation und Ansporn bis hin zu Selbstbewusstsein, werden mögliche Alternativen („Plan A, B, C“) mit den SchülerInnen zusammen entwickelt. Es ist explizit nicht das Anliegen, den SchülerInnen Zieloptionen vorzugeben. Im Fokus der Berufsorientierung steht damit – wenn auch nirgends festgeschrieben – eine langfristig angelegte, individuelle Ausbildungs- und Berufsplanung, die die SchülerInnen nicht nur kurzfristig mit Ausbildungsplätzen versorgt oder berufliche Wege vorgibt, sondern an ihren Fähigkeiten und Interessen geleitet Optionen entwickelt. Die ExpertInnen legen besonderen Wert darauf, dass die SchülerInnen selbst für sich entscheiden, was sie machen möchten und können, denn nur darin sehen sie auch die Chance, dass die Pläne vollzogen werden. Viele der Angebote zielen darauf ab, den SchülerInnen diese Selbsterkenntnis zu ermöglichen.

„Ich würde nie sagen zum Beispiel, ich hab's jetzt einmal glaub ich gesagt, ‚Bist du dir sicher, dass du deinen MSA schaffen wirst?‘. Also ich stelle immer eher eine Frage. Ich sage nicht ‚Du schaffst es nicht.‘ ich sag immer ‚Wie sicher bist du dir denn da? Oder wie sind deine Noten? Versuch es wirklich reflektierend anzugehen.‘ Ja,

bei dem einen wirkt's und bei dem anderen nicht und da bin ich schon ganz froh wenn dann jemand kommt und sagt ‚Nee, ich schreib den doch nicht mit.‘ (Ext. HPS 4: 158)

Um die Beratung nach den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen auszurichten, holen sich die ExpertInnen zunächst die für sie relevanten Informationen über die SchülerInnen ein. Diese bestehen einerseits aus Beobachtungen, Hospitationen im Unterricht und aus der Kommunikation mit den anderen AkteurInnen, andererseits aus der Auswertung von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen und der Erhebung von Berufs- und Praktikums Wünschen am Anfang der Beratung.

Grundsätzlich fällt an der HPS auf, dass die verschiedenen internen und externen ExpertInnen eng miteinander zusammenarbeiten und die SchülerInnen je nach Bedarf und weniger nach administrativen Vorgaben beraten und begleiten. So führen eigentlich alle¹²³ beratende Gespräche durch, korrigieren Bewerbungsunterlagen, helfen bei der Praktika- und Ausbildungssuche und analysieren gemeinsam mit den SchülerInnen ihre Kompetenzen und Interessen. Die Kommunikation zwischen SchülerInnen und ExpertInnen kann als eng und niedrigschwellig beschrieben werden. Als Vermutung liegt nach, dass dies durch die familiäre Atmosphäre der Jahrgangsteams verstärkt wird.

Auch Elternarbeit ist Bestandteil der konkreten Beratungspraxis, indem diese telefonisch oder sogar persönlich kontaktiert werden und versucht wird, sie in die Übergangsplanung miteinzubeziehen.

Schwierigkeiten sehen die ExpertInnen vor allem darin, dass die SchülerInnen für sie im doppelten Wortsinn nicht „greifbar“ sind. So ist die Beratung teilweise durch intensives Nachfragen und Einfordern von Terminen seitens der ExpertInnen geprägt. Ebenfalls scheinen die SchülerInnen oft nur sehr kurzfristige Pläne zu entwickeln und diese von einer Woche auf die andere wieder zu verwerfen. Die Beratung muss dann immer wieder von vorne ansetzen und wirft teilweise für die ExpertInnen die Frage auf, inwiefern diese effektiv und zielführend ist.

5.4.2 Erwartungen und Zuschreibungen an andere AkteurInnen

Die ExpertInnen formulieren Zuschreibungen und Erwartungen an die unterschiedlichen AkteurInnen. Dies gibt Auskunft darüber, wie sie die SchülerInnen, KollegInnen, die Institution Schule aber auch externe PartnerInnen einschätzen und drückt sich in einerseits in Haltungen, andererseits in der Umsetzung der berufsorientierenden Angebote aus.

SchülerInnen

Befragt man die AkteurInnen nach Zuschreibungen bezüglich der SchülerInnen, fällt auf, dass es kaum Unterschiede zwischen den Aussagen der internen und externen ExpertInnen gibt. Alle zeichnen einerseits ein zu großen Teilen eher negativ besetztes Bild der Schülerschaft, welches andererseits fast durchweg durch Sympathie gekennzeichnet ist. Sowohl bezogen auf die SchülerInnen als auch auf die Eltern (vgl. dazu „Soziales Umfeld und Eltern“) scheinen die Zuschreibungen keine Pauschalverurteilungen, sondern ein Versuch, sich der gegebenen Situation anzunehmen. Die ExpertInnen kennen die Schwächen der SchülerInnen und suchen Wege, mit Ihnen daran zu arbeiten. Die Aussagen und Zuschreibungen sind gekennzeichnet durch ein Ringen um Erklärungen und Suchen nach Deutungsmustern und Lösungen. Diesbezüglich fühlen sich die ExpertInnen zum Teil rat- und hilflos und benennen dies auch konkret.

Mangelnde Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen: Als eine der häufigsten Beschreibungen benennen die ExpertInnen die nicht vorhandene „Anstrengungsbereitschaft“ der SchülerInnen. Darunter wird einerseits der Motivationsmangel der SchülerInnen, als auch ihr fehlendes Durchhaltevermögen, die fehlende Eigeninitiative sowie das fehlende Selbstbewusstsein zusammengefasst. Die SchülerInnen bleiben nach der Einschätzung der ExpertInnen oft nicht „am Ball“, sie verwerfen

¹²³ Mit Ausnahme der Schulleitung.

Entscheidungen, Ideen und Pläne. Dies erschwert eine zielgerichtete und kontinuierliche Begleitung und Unterstützung für die Lehrenden und Externen. Einer der Befragten spitzt es zu, indem er darauf hinweist, dass sie eigentlich alle scheinbaren Probleme gelöst kriegen, wie fehlende Nachhilfe, fehlende Praktikumsplätze, nicht-vorhandene Bewerbungsunterlagen, aber dass die SchülerInnen nicht durchhalten und man dadurch immer wieder von vorne anfangen muss. Eine interne Expertin umschreibt es wie folgt:

„Also tatsächlich etwas leisten zu wollen, sich Mühe geben zu wollen, mal aufzustehen, auch wenn man keine Lust hat, zur Schule zu kommen, wenn man einen Schnupfen hat, alles diese Dinge, die sind bei einem Großteil unserer Schülerschaft leider nicht vorhanden. Und das wirkt sich einfach auf alles aus, was damit zu tun hat. Das ist das Verhalten, das sind die schulischen Leistungen, und das ist letzten Endes auch eine tief verwurzelte Perspektivlosigkeit, was die berufliche Orientierung betrifft. Hm ... das heißt, unser Hauptaugenmerk muss eigentlich darauf liegen, diese Anstrengungsbereitschaft ein bisschen anzukitzeln. Andererseits den Schülern aber auch zu zeigen, welche Wege gibt es. Damit du, wenn du ein Ziel gefunden hast, das erreichen kannst. Wenn du kein Ziel hast, helfen wir dir, eins zu finden. Das sind so die Punkte, die wir an der Schule verfolgen.“ (Ext. HPS\1: 315-316)

Realitätsferne der SchülerInnen: Sowohl die Lehrenden als auch die externen ExpertInnen beschreiben, dass die SchülerInnen sich häufig fehleinschätzen im Sinne einer eigenen Überschätzung. In diesem Zusammenhang fällt der Begriff der Realitätsferne:

„Realitätsferne. Realitätsferne und ich würde gemeinerweise auch manchmal Dummheit sagen wollen. Also Selbstüberschätzung auch. Also wirklich Selbstüberschätzung, das ist unfassbar. Die wissen nicht wo sie stehen. Die denken wirklich ‚Ich mach Abi.‘ ja. Die haben drei, vier Fünfen und wollen den MSA mitschreiben. Also ich weiß nicht, was das ist.“ (Ext. HPS\4: 115-117)

„oft Fehleinschätzung, Überschätzung der SchülerInnen, viele wollen den MSA machen, obwohl sie diesen nicht schaffen werden, kümmern sich kaum um Alternativen.“ (Int. HPS\3: 72-73)

Die SchülerInnen streben Schulabschlüsse und Berufe an, die zum Teil weder ihren Schulleistungen noch ihren Fähigkeiten entsprechen. Diese Ansprüche sind stark durch die Aspirationen der Eltern geprägt (vgl. dazu „Soziales Umfeld und Eltern“). Des Weiteren zeigt sich die Realitätsferne für die ExpertInnen darin, dass die SchülerInnen Entscheidungen oft bis zuletzt aufschieben, als wäre die weitere Entwicklung losgelöst von ihrem eigenen Tun. Dadurch scheinen Übergangentscheidungen der SchülerInnen oft kurzfristig und zufallsgeleitet. Die SchülerInnen wählen dann Optionen „die gerade frei sind“. Einige der SchülerInnen brauchen scheinbar auch den zeitlichen Druck, um die Relevanz ihres Handelns zu erkennen:

„Im ersten Halbjahr, also gerade die Zehntklässler im ersten Halbjahr nicht so, aber nach den Halbjahreszeugnissen klingelt es bei denen auch durch und dann kommen sie auch. Das ist auch so, dass erlebt Ext HPS 4 auch, dass die wirklich uns jetzt bombardieren, dass wir gar nicht mehr – also ich habe hier Schüler, den X zum Beispiel, der ist jede Woche da. Oder Y, den hat auch Ext HPS 4, der ist jede Woche da.“ (Ext. HPS\2: 326)

Ein großer Vorteil an der HPS scheint zu sein, dass in diesen Situationen mehrere AnsprechpartnerInnen kontinuierlich für die SchülerInnen da sind.

SchülerInnen müssen „nachreifen“: Die ExpertInnen beschreiben einen Teil der Schülerschaft der HPS insgesamt als „unreif“. Dabei werden sowohl große Defizite im Sozial- und Arbeitsverhalten, in der Lernfähigkeit und im Durchhaltevermögen als auch im ganz normalen Alltagswissen benannt:

„...braucht Unterstützung, ist sich unsicher, also es sind, manchmal sind es wirklich ganz banale Sachen, dass sie nicht wissen, wo kommt die Briefmarke drauf oder wo kommt mein Lichtbild drauf, das Bewerbungsfoto.“ Ext. HPS\2: 329)

Als ein Aspekt „unreifen Verhaltens“ wird beschrieben, dass die SchülerInnen nach Einschätzung der ExpertInnen zum Teil voreinander verheimlichen, dass sie sich in Bezug auf ihren Übergang engagieren und kümmern. Sie scheinen sich so dem Konkurrenzdruck der Peers zu entziehen:

„... Die sagen das auch meistens nicht, weil die untereinander konkurrieren. Das ist ganz lustig, das hab ich jetzt einfach mitgekriegt, weil die entweder Angst haben als Streber dazustehen oder dass man merkt, wie clever die eigentlich sind, ja. Das ist auch ein kleiner Konkurrenzkampf hier wie ich festgestellt habe, seit ein paar Wochen ,bitte nicht sagen, dass ich mich bewerbe‘, deshalb sagt es auch keiner. Ich weiß, wie viele sich bewerben.“ (Ext. HPS\4: 50)

Mehrere ExpertInnen benennen sehr deutlich, dass sie überzeugt sind, dass die SchülerInnen ihren Weg gehen werden, aber dass sie dazu noch ein oder zwei Jahre zum „nachreifen“ brauchen und erst später ihren Schulabschluss und/oder ihre Ausbildung schaffen. Zum Teil wird dies mit dem Alter der SchülerInnen begründet, aber auch mit der spezifischen Schülerschaft und der spezifischen Organisation der HPS als ISS ohne Oberstufe:

„...Die Schüler sind einfach unreif. Die sind noch nicht soweit. Die Schüler, die hier sind, bräuchten noch mal zwei Jahre, bräuchten eigentlich intensive Begleitung.“ (Ext. HPS\2: 281)

Insgesamt schätzen sowohl die internen als auch die externen ExpertInnen die Schülerschaft der HPS als eine Gruppe mit besonderen Herausforderungen ein. Die AkteurInnen bieten sich als Korrektiv hinsichtlich realitätsferner Berufswünsche an und stellen sich als AnsprechpartnerInnen im gesamten Entscheidungsprozess des Übergangs zur Verfügung.

Soziales Umfeld und Eltern

Bezogen auf die Eltern finden sich zum Teil ähnlich negative Zuschreibungen wie zur Schülerschaft. Deutlich wird aber auch, dass die Befragten den Eltern ein großes Verständnis für ihre Situation entgegen bringen. Sie sehen die Gegebenheiten, dass es Familien gibt, in denen die SchülerInnen mit Besuch der achten Klasse mehr Bildungserfahrung mitbringen als die Eltern und sich diese deshalb nicht in der Lage fühlen, ihren Kindern etwas vorzuschreiben. Der folgende Auszug verdeutlicht das vorhandene Verständnis für die Situation der Eltern.

„Ganz viel Zuwendung. Das brauchen die [SchülerInnen] definitiv. Und sie brauchen ein System, was dann auch ganz stark nach meiner Wahrnehmung die Eltern einschließt, und zwar ein System was heißt, Elternhaus und Schule arbeiten zusammen. Zur Not auch mal gegen das Kind. Also sie brauchen ein strenges Regelgerüst. Die wachsen irgendwie ohne Kulturen auf, unsere ... also ich weiß nicht wie ich das erklären soll. Also heute früh saß gerade wieder ein Vater hier und der sagte, er weiß auch nicht was er machen soll. Er selber ... bei denen geht ganz viel im Leben durcheinander. Die verlieren ihre Arbeit und ihre traditionelle Rolle als Ernährer der Familie geht verloren. Da kommen sie dann mit ihrem eigenen Leben nicht klar. Sind jetzt plötzlich den ganzen Tag zu Hause, kommen mit der Erziehung der Kinder in Berührung, mit der sie früher nichts zu tun hatten. Ja ... und dann kommen sie hierher und wir stellen noch ganz andere Forderungen. Sie verstehen unser System überhaupt nicht, also da knallt so viel an allen Ecken und Enden und das ist für die Kinder glaube ich ganz schwer zu verarbeiten. Und jeder reagiert anders. Der eine wird aggressiv, der andere verschließt sich. Der Dritte sagt naja, dann muss ich mich da alleine rauswirtschaften.“ (Int. HPS\1: 462)

Dieses Verhalten zeigt sich dann ebenfalls auf Elternabenden oder in Elternsprechstunden. Die Eltern haben Hemmungen Fragen zu stellen; sie haben Angst nicht ernst genommen zu werden. Verstärkt wird dies durch häufig vorhandene Sprachbarrieren. Eine der Befragten spitzt die Situation wie folgt zu:

„Es gibt etliche Eltern, die auch Angst vor ihren eigenen Kindern haben, will ich mal so sagen. Im Sinne von, die können ja viel mehr als ich. Es gibt etliche Eltern, die selbst nie eine Schule besucht haben. Ich habe jetzt gerade vorige Woche wieder eine Mama hier gehabt, die eben drei Kreuze macht statt eine Unterschrift. Das gibt es nach wie vor. Und wenn so ein Kind jetzt schon mal in die siebte oder achte Klasse gekommen ist, dann ist das mehr als die jemals erreicht haben. Also da ist so eine Hemmschwelle, was sage ich jetzt meinem Kind? Dem kann ich ja gar nichts mehr sagen, der ist ja schon Herr Doktor und Rechtsanwalt oder wie auch immer.“ (Int. HPS\1: 312-320)

Die Eltern werden von den Befragten als wichtige PartnerInnen im Rahmen des Überganges beschrieben, die es für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs braucht. Sie sollten an den

Übergangsentscheidungen und –vorbereitungen ihrer Kinder aktiv teilnehmen. Diesen Anforderungen werden die Eltern der HPS aus unterschiedlichen Gründen bisher zu wenig gerecht.

Andererseits werden den Eltern verschiedene negative Zuschreibungen zugewiesen. So schätzen die Befragten es als eine große Schwierigkeit ein, dass es den Eltern an Wertschätzung gegenüber Bildung und Arbeit fehle. Sie sehen die Eltern als Hartz IV-EmpfängerInnen, die sich in ihrer Situation eingerichtet haben. Es fehle an Erfahrung mit Ausbildung und Arbeit. Wenn Arbeit in den Familien vorhanden ist, dann ist diese kurzfristig, „schwarz“ oder lässt sich in Kombination mit staatlichen Leistungen aufstocken. Dieses Verständnis von Arbeit geben die Eltern an die Kinder weiter, was nach Einschätzung der ExpertInnen oft in einer ablehnenden Haltung gegenüber Arbeit resultiert. Auffällig ist, dass diese Zuschreibungen konträr zu den Aussagen der SchülerInnen hinsichtlich des familiären Anspruches auf Erwerbsarbeit stehen.

„Also Grundthema war für uns, die Eltern hatten Arbeit gegenüber, Berufstätigkeit gegenüber eine ablehnende Haltung und wenn das den Kindern zu Hause vermittelt wird, finde ich es auch nicht verwunderlich, dass sie den Sinn in der Schule, im Lernen und halt nicht sehen und dann eben auch kein Ziel haben, was sie nach der Schule machen sollen. Und dass sie dann eben orientierungslos aus der Schule rausgehen. Teilweise genauso orientierungslos wie ihre Eltern dann auch.“ (Int. HPS\4: 229)

In diesem Zusammenhang benennen die Akteure auch deutlich die realitätsfernen Ansprüche und Berufswünsche der Eltern an die eigenen Kinder, die sich auf diese übertragen. Diese Aspirationen führen zum Teil auch zu einem Unverständnis der Eltern gegenüber Vorgaben und Grenzen seitens der LehrerInnen. Darüber hinaus fehle es den Eltern laut den ExpertInnen an Informationen über das deutsche Ausbildungs- und Bildungssystem, über Berufe und zum Teil auch über den heutigen Arbeitsalltag. Oft haben die Eltern keine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem und sprachliche Barrieren erschweren eine Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die befragten AkteurInnen beklagen ganz offen den Widerspruch zwischen den Aspirationen der Eltern und der nicht vorhandenen Unterstützung. So nutzen Eltern nicht die angebotenen, niedrigschwelligen Informationsmöglichkeiten und setzten sich mit ihren Kindern nicht realistisch auseinander.

Von mehreren AkteurInnen wird aber auch angesprochen, dass bei den Eltern des HPS langsam die Erkenntnis zunehme, dass Ausbildung an sich ein wichtiges Gut ist und nicht nur überzogene Erwartungen wie Abitur und Studium ein gangbarer Weg für ihre Kinder sind.

Externe PartnerInnen

Im Folgenden werden Zuschreibungen und Erwartungen an externe AkteurInnen zusammengefasst. Dabei geht es um alle AkteurInnen, die Berufsorientierung an der HPS durchführen, aber auch Betriebe und Institutionen, die mit der Schule zusammenarbeiten bzw. diese unterstützen.

Betrachtet man die Zuschreibungen zu den externen PartnerInnen, die direkt an der HPS arbeiten, setzten sich Gemeinsamkeiten in den Aussagen zwischen internen und externen ExpertInnen fort. Dies lässt auf eine enge, abgestimmte und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den befragten externen AkteurInnen und den Lehrenden sowie der Schulleitung schließen. Sowohl die internen als auch die externen ExpertInnen untereinander äußern sich neben ausgewählten Kritikpunkten insgesamt positiv in Bezug auf Zielsetzung, Zusammenarbeit und Vertrauen:

„Die Externen gehören für die Internen und die SchülerInnen ganz klar dazu, man ist ansprechbar in beide Richtungen, kurze Wege!“ (Int. HPS\2: 55-58)

Insbesondere zwischen den drei externen PartnerInnen, die auch räumlich an der Schule arbeiten, ist die Zusammenarbeit sehr eng und von großer Sympathie und Respekt geprägt, man „zieht an einem Strang“. Die AkteurInnen unterstützen sich bei ihren Angeboten und haben klare Aufgabenteilungen abgesprochen. Sie tauschen sich über Stand und Entwicklung von SchülerInnen aus, um zu vermeiden, dass diese sie gegeneinander ausspielen können. Gemeinsamkeiten und ein ähnliches Vorgehen werden auch mit ähnlichen Lebensphasen und Hintergründen beschrieben. So haben alle

drei der externen AkteurInnen ein ähnliches Alter und bringen einen Migrationshintergrund mit entsprechenden Sprachkenntnissen mit. Sie verstehen sich als positive Vorbilder für die SchülerInnen, da sie aus ähnlichen Lebenssituationen kommen und den SchülerInnen deutlich machen wollen, was man alles schaffen kann.

Für die befragten Internen sind die Externen ganz klar ein Gewinn. Deren Angebote werden ernst genommen und mit den Ergebnissen wird weitergearbeitet. Die Berufsorientierung der Externen wird für die eigene Arbeit als hilfreich empfunden. Insgesamt schätzen die internen ExpertInnen die Situation aber durchaus so ein, dass es derzeit in den einzelnen Jahrgangsstufen unterschiedlich gehandhabt wird, ob und wie Klassen- und FachlehrerInnen die Ergebnisse der Externen nutzen und damit weiterarbeiten. Diese fehlende Einheitlichkeit wird durchaus als Mangel beschrieben. Diesen Punkt sprechen auch die externen ExpertInnen an. Mit den Lehrenden, mit denen sie eng zusammenarbeiten, ist die Zusammenarbeit abgestimmt und vertrauensvoll. Lehrende, die aber nicht direkt mit Berufsorientierung betraut sind und auch nicht daran interessiert sind, können sich einer Zusammenarbeit bisher durchaus entziehen.

Aus den Interviews wird deutlich, dass die Angebote der Externen nicht für alle transparent sind. Zum Teil ist den Fach- und KlassenlehrerInnen nicht immer klar, welche Aufgaben und Zielsetzungen die AkteurInnen haben und wie das mit der eigenen Arbeit in Verbindung gebracht werden kann. Der folgende Auszug verdeutlicht einerseits die enge Zusammenarbeit der PartnerInnen, die abgestimmte Aufgabenteilung, die Integration der externen Angebote in den Unterricht, andererseits wird auch der Mangel an Transparenz deutlich, wer eigentlich was macht.

„Ja. Und haben sich auch untereinander, deswegen habe ich das extra, weil ich das nie auseinanderhalten kann, für mich ist immer alles eins. Die haben sich untereinander auch ein bisschen so die Gebiete aufgeteilt, wer wofür zuständig ist, von daher klappt das auch ganz gut, dass die sich nicht ins Gehege kommen, und die Kinder nicht sagen können, das habe ich doch gerade letzte Woche von dem gehört. Mit jedem Kind wird ein Einzelgespräch geführt, das ist im Unterricht eingebettet, da sind die Lehrer drüber informiert.“ (Int. HPS\2: 55-58)

Die Aspekte der positiven Zusammenarbeit sollten perspektivisch stärker in Strukturen, sprich feste AnsprechpartnerInnen und KoordinatorInnen, erprobte Abläufe, eine regelmäßige Auswertung der Zusammenarbeit, überführt werden, sodass eine gute Praxis in nachrückende Jahrgänge übertragen werden kann, AnsprechpartnerInnen feststehen und Zusammenarbeit weniger von Sympathien und freien Zeitfenstern abhängt.

Betriebe

Neben Aussagen zu externen PartnerInnen als umsetzende AkteurInnen der Berufsorientierung finden sich auch einige Erwartungen und Zuschreibungen an Betriebe als wichtige Partnerinnen im Rahmen der Berufsorientierung.

So wird deutlich, dass Betriebe in ihrem Unterschied insbesondere zur Institution Schule ernst genommen werden. Die unterschiedlichen Rollen der Betriebe sind einigen AkteurInnen sehr klar. Einerseits braucht Schule Betriebe als Partnerinnen im Rahmen der Berufsorientierung und als „realen, aber dennoch geschützten Lernort“ für die SchülerInnen, andererseits stellen Betriebe das Ziel der Übergangsentscheidungen dar und bringen ganz andere Logiken und Anforderungen an die SchülerInnen als das System Schule mit sich.

Einige AkteurInnen benennen den Wunsch, aber auch die Notwendigkeit, Betriebe noch stärker als bisher in die Berufsorientierung einzubinden. Sie ringen dabei um eine Verbindung der beiden Systeme mit ihren unterschiedlichen Anforderungen. So wird neben dem Verständnis für Betriebe, dass der Umgang mit den (schwierigen) SchülerInnen nicht immer unproblematisch ist, auch der Anspruch deutlich, dass es wichtig ist

„Betriebe zu überzeugen, dass Schüler was machen können und was erfahren müssen.“ (Int. HPS\2: 71-72)

So sollen die SchülerInnen insbesondere im Rahmen von Praktika oder auch Ausbildung nicht als billige Arbeitskräfte ausgenutzt werden. Wie wichtig der enge Kontakt zu Betrieben ist, um diese auch als potentielle Praktikums- und Ausbildungspartner zu gewinnen, macht eine Akteurin deutlich. Sie verweist darauf, dass Betriebe im direkten Kontakt mit den SchülerInnen der HPS zum Teil positiv überrascht waren, da diese durch „unerwartet gutes Benehmen“ auffielen. Die Vorurteile der Betriebe konnten entkräftet und neue PartnerInnen gewonnen werden.

5.4.3 Probleme des Übergangsraums

Die befragten AkteurInnen sprechen Probleme der Umsetzung der Berufsorientierung und des Übergangsraumes allgemein auf unterschiedlichen Ebenen an. So werden neben eher strukturellen und vor allem Ressourcenproblemen, auch schulinterne, organisatorische Problemlagen beschrieben.

Den vielen Vorteilen¹²⁴ der Organisation in festen, mitwachsenden Jahrgangsstufen stehen auch Kritikpunkte entgegen. Die Befragten bemängeln z. B. einen fehlenden Austausch zwischen den einzelnen Jahrgangsteams und somit über die Jahrgangsstufen hinweg. Insbesondere die Externen haben das Gefühl, mit jedem Jahrgangsteam immer wieder von vorne anfangen zu müssen, das heißt, AnsprechpartnerInnen neu zu suchen und Abläufe neu zu planen. Es fehlt ein strukturierter Austausch über die Jahrgangsteams hinweg.

Insgesamt sind wenige Strukturen vorhanden, die einen Erfahrungsaustausch zwischen den AkteurInnen ermöglichen. Trotz der vielen positiven Aspekte der Angebotsstruktur und Zusammenarbeit, benennen mehrere der Befragten den Punkt, dass es bisher an einem, mit allen AkteurInnen abgestimmtem Konzept zur beruflichen Orientierung für die HPS fehle. Mit dem neuen Konzept „Duales Lernen“ ist dieser Prozess angestoßen.

Darüber hinaus ist den internen und externen AkteurInnen an der HPS zum Teil nicht klar, wer wann etwas mit den Jugendlichen macht. Es fehlt an Transparenz. Es wird bemängelt, dass eine Unterstützung der externen AkteurInnen und beispielsweise ein Einbinden der Ergebnisse in den Unterricht bisher größtenteils vom individuellen Engagement der Lehrenden abhängt. Die Angebote sind bisher noch nicht ausreichend miteinander verknüpft. Dahinter steht einerseits das Problem, dass verschiedene Angebote nebeneinander stehen, ohne aufeinander Bezug zu nehmen (Stichwort: Testeritis), aber auch, dass Dokumentationen bisher nicht geregelt von verschiedenen internen und externen PartnerInnen genutzt werden.

Sowohl die internen als auch die externen ExpertInnen beschreiben Ressourcenprobleme. Dabei geht es um Zeit-, Geld-, Raum- und Personalmangel.

Als ein Kernproblem wird die fehlende Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen beschrieben. Diese Beschreibung findet sich immer wieder und lässt die Befragten zum Teil hilf- und mutlos zurück.

„Das ist das Verhalten, das sind die schulischen Leistungen, und das ist letzten Endes auch eine tief verwurzelte Perspektivlosigkeit, was die berufliche Orientierung betrifft.“ (Int. HPS\1: 24)

Ein ähnliches Bild findet sich in Bezug auf die Eltern. Sie werden als schwierige PartnerInnen beschrieben, die uninteressiert, realitätsfern und ihren Kindern kaum eine Unterstützung in dieser Entwicklungsphase sind.

Ein weiteres zentrales Problem zeigt sich in den Äußerungen, dass die Vielzahl der Angebote möglicherweise bei den SchülerInnen in Passivität umschlagen kann. Trotz aller Bemühungen, Angeboten, AnsprechpartnerInnen etc., scheint man die SchülerInnen nicht wie gewünscht zu

¹²⁴ Als Vorteile der Jahrgangsstufen werden von den Befragten, die engen Teamstrukturen, ein langjähriges Verhältnis zu den SchülerInnen und die zum Teil familiäre, geschützte Atmosphäre beschrieben.

erreichen. Dahinter steht auch die Überlegung, ob es ein „zu viel“ an der HPS gibt, ob die SchülerInnen überbehütet werden.

5.4.4 Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Entsprechend der Beschreibung der Probleme benennen die Akteure allgemeine Wünsche zur Verbesserung der Berufsorientierung, formulieren aber auch konkrete Verbesserungsvorschläge. Diese beziehen sich auf die Schule selbst, die Lehrenden, die Schülerschaft und auf die Eltern.

Schule

Wünsche, die die Befragten für die Institution Schule benennen, beziehen sich häufig auf einen Mangel an Ressourcen. Es werden verschiedene Aspekte der schulischen Rahmenbedingungen und Bildungspolitik angesprochen, aber auch Wünsche bezogen auf die interne Organisation und Zusammenarbeit geäußert.

Hinsichtlich der räumlichen Situation an der HPS werden Veränderungen gewünscht. Neben flexibleren Unterrichtsmöglichkeiten erhoffen sich die Befragten dadurch auch eine bessere Atmosphäre in der Schule.

„Und ich für meinen Teil glaube auch, wir brauchen andere räumliche Voraussetzungen. Wir sind hier so eng zusammen, ich muss die Möglichkeit haben, mal mit einer Schülergruppe in einen Nebenraum zu gehen und zu sagen hier, wir setzen uns mal in Ruhe so ... das haben wir im Moment alles noch nicht, weil wir so vollgestopft sind noch.“ (Int. HPS\1: 24)

Des Weiteren werden kleinere Klassen oder auch kleinere Lerngruppen gewünscht. Damit ist auch gemeint, dass mehr Doppelsteckungen möglich sind als bisher, so dass Klassen geteilt werden können und individueller auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden kann. Dazu ist unter Umständen auch neues Personal nötig.

Immer wieder wünschen sich die Befragten mehr Zeit, um mit den SchülerInnen individuell arbeiten, sich mit KollegInnen besser austauschen, aber auch stärker konzeptionell arbeiten zu können:

„Int HPS 4: Ich würde sagen, mehr Zeit.“

I: Wofür?

Int HPS 4: Mehr Zeit, um mit den Schülern wirklich konkret an ihren Wünschen und Interessen und Fähigkeiten zu arbeiten. [...] Ja, genau Zeit. Ich denke, Unterstützung von außen haben wir eigentlich ganz gut, wir haben da gute Leute. Da bin ich echt immer wieder begeistert. Aber hier selbst, hier habe ich, mir rennt die Zeit davon.“ (Int. HPS\4: 338-341)

Trotz des Wunsches nach mehr Ressourcen benennen mehrere der Befragten ganz konkret, dass mehr Geld nicht automatisch zu einer besseren Arbeit im Sinne einer abgestimmteren Berufsorientierung und klarerer Übergangentscheidungen bei den SchülerInnen führe. Es braucht demnach ein klares Konzept, wie man arbeiten will, Geld alleine reiche nicht aus.

„Aber wenn mehr Geld da wäre, ja, die Hector-Peterson soll jetzt einen Haufen Geld kriegen. Klar, schön, wenn dann mehr Leute da sind, sein würden, die da ... aber da müsste man auch erst mal ein vernünftiges Konzept haben, sonst basteln da nur noch ein paar mehr dran rum, das dann auch nicht per se gut, aber ja, wenn die gute Noten hätten, das wäre wunderbar! Dann hätten die auch mehr Selbstbewusstsein, dann hätten die auch mehr Chancen, klar, aber wie kriegt man das an die ran?“ (Ext. HPS\3: 210)

„... ich kann nicht nur nach mehr schreien, ich muss auch wissen, wozu. Muss ganz konkret äußern können, was brauche ich denn, damit mir dieses oder jenes gelingt.“ (Int. HPS\1: 511-512)

Es wird deutlich, dass der Wunsch nach einem abgestimmten Konzept zur beruflichen Orientierung und zu dessen Umsetzung an der HPS da ist. Dieses Konzept sollte möglichst mit allen Internen und Externen abgestimmt werden und durch festgelegte Zuständige koordiniert werden.

In diesen Zusammenhang stellen die Befragten auch den Umgang mit den gemachten Erfahrungen ihrer (Zusammen)Arbeit. Sie wünschen sich ein einheitlicheres Vorgehen über die Jahrgänge hinweg. Gute Erfahrungen sollten stärker genutzt und ausgetauscht werden, z. B. wie Praktika in den Klassen acht bis zehn vorbereitet, begleitet und benotet werden. Es wird der Wunsch formuliert, dass es nicht individuell von den einzelnen Lehrenden abhängen kann, ob und wie die Berufsorientierung unterstützt und durchgeführt wird.

Bezogen auf eine stärkere Vereinheitlichung wird auch das Thema Dokumentation angesprochen. Bei diesem Thema sind es insbesondere die externen ExpertInnen, die sich eine abgestimmtere und einheitlichere Dokumentation als die derzeitige wünschen. Insbesondere auch um im Rahmen der individuellen Beratung auf bereits erhobene Informationen zurückgreifen zu können. Der Berufswahlpass wird dabei als konkretes Instrument benannt. Es wird von den externen ExpertInnen direkte Unterstützung bei der Implementierung der Arbeit mit dem Berufswahlpass angeboten. Insgesamt wünschen sich die internen und externen ExpertInnen bessere Möglichkeiten, sich und andere relevante Lehrende (z. B. die Klassen- und WAT-LehrerInnen) über Ergebnisse und Verläufe zu informieren. Der Berufswahlpass als ein mögliches Instrument wird dabei zum Teil sehr kritisch gesehen, da insbesondere die Verantwortlichkeiten nicht abschließend geklärt sind. Die Organisation der HPS in Jahrgangsteams könnte diesbezüglich als großer Vorteil gesehen werden.

Ein weiterer Wunsch, der formuliert wird, lässt sich ebenfalls als ein Unterpunkt eines geforderten abgestimmten Konzeptes zur beruflichen Orientierung verstehen. Angesprochen werden die unterschiedlichen Testverfahren, wie Lernausgangslagen, aber auch „Komm auf Tour“ oder das Assessmentcenter der Gelben Villa. Wünschenswert wäre es für die Befragten, diese Verfahren besser aufeinander abzustimmen, damit die Erkenntnisse miteinander verzahnt werden können.

Des Weiteren benennen die Befragten den Wunsch, besser über den Verbleib ihrer SchülerInnen Bescheid wissen zu wollen. Unter Umständen können sie geplante bzw. angestrebte Optionen nach Klasse zehn abbilden, eine tatsächliche Verbleibstatistik möglicherweise sogar nach unterschiedlichen Zeitpunkten (nach sechs Monaten, nach zwölf Monaten, nach zwei Jahren) gibt es derzeit nicht.

In Bezug auf die Kooperation mit den externen ExpertInnen wird betont, wie wünschenswert Dauerhaftigkeit ist. Dabei geht es sowohl um die Verlässlichkeit der Angebotsstruktur als auch um eine möglichst personelle Kontinuität.

LehrerInnen

Die Befragten wünschen sich für die LehrerInnen in erster Linie mehr Zeit.

Insgesamt wird der Wunsch nach einem stärkeren Austausch zwischen den WAT-LehrerInnen über die Jahrgänge hinweg deutlich, um somit die Kooperationen zwischen den Jahrgängen zu verbessern.

Schülerschaft

Bezogen auf die SchülerInnen wird angemerkt, dass ein gemischteres Schülerklientel für ein besseres Klima an der Schule, sowie für deren erfolgreiche Übergänge, förderlich wäre.

Die Befragten wünschen sich motiviertere, selbstbewusstere und leistungsstärkere SchülerInnen. Es ist ihnen jedoch bewusst, dass sie mit der Schülerschaft arbeiten müssen, die sie haben.

Eltern

Bezüglich der Eltern äußern die Befragten den Wunsch, dass sich die Eltern stärker für die berufliche Entwicklung ihrer Kinder interessieren sollten. Sie möchten mit den Eltern gemeinsam am gleichen Strang ziehen, notfalls auch gemeinsam mit den Eltern Druck gegenüber den SchülerInnen aufbauen können. Wie dieses „Gemeinsame“ zustande kommen kann, ist dabei völlig unklar, die Befragten scheinen ratlos.

Die Befragten wünschen sich Eltern, die die Angebote der Schule stärker nutzen (z. B. die regelmäßig angebotenen mehrsprachigen Elternabende). Sie wünschen sich Eltern, die sich fehlende Informationen über das deutsche Schul- und Bildungssystem einholen oder auch einfordern. Dahinter kann sich auch der Wunsch verbergen, von den Eltern als ExpertInnen für die weitere (berufliche) Entwicklung der SchülerInnen ernst genommen zu werden und darüber die beschriebenen realitätsfernen Berufswünsche der Eltern für die eigenen Kinder zu korrigieren.

5.5 Übergangsvorbereitung aus Sicht der SchülerInnen

Die Schwerpunkte der Auswertung der SchülerInnen liegen auf den Übergangentscheidungen der Jugendlichen sowie relevanten Einflussfaktoren, ihrem Verständnis von Übergang und Erwerbsarbeit, ihren Einschätzungen über die berufsorientierenden Angebote sowie benannte Probleme und Verbesserungsvorschläge. Interviewt wurden fünfzehn Schülerinnen und Schüler des zehnten Jahrgangs, die sich in ihrem letztmöglichen Schuljahr an der HPS befinden.

5.5.1 Übergangentscheidungen

Die Frage, wie es nach der zehnten Klasse weitergeht, beantworten die befragten SchülerInnen sehr unterschiedlich. Es findet sich die gesamte Bandbreite der Möglichkeiten von ganz klaren Zielen inklusive bereits unterschriebener Ausbildungsverträge bis hin zur noch völligen Ahnungslosigkeit wie „das danach aussehen soll“. Auffällig ist, dass die Mehrzahl der Befragten die weiteren Optionen ihres Übergangs vom Abschneiden des Schulabschlusses abhängig machen und somit das weitere Vorgehen nur sehr kurzfristig entschieden werden kann. Je nach Punktzahl des HSA bzw. MSA ergeben sich für sie unterschiedliche Möglichkeiten. Deutlich wird, dass die SchülerInnen der HPS eine starke Ausrichtung auf das Wiederholen und Verbessern ihres Schulabschlusses haben. Dies ist besonders auffällig vor dem Hintergrund, dass sie damit nicht eine konkrete berufliche Perspektive für sich verbinden, sondern dass das Erreichen eines guten und möglichst hohen Schulabschlusses eher ein Selbstzweck scheint. So benennt lediglich eine Schülerin den Plan, das Abitur zu machen, konkret auch als Zeit eines Moratoriums, um sich in den anstehenden Jahren noch Gedanken über das weitere Vorgehen machen zu können und sich darüber möglichst viele Optionen offen zu halten.

„I 1: Und gibt es da so andere Überlegungen zu sagen, was ansonsten?“

B 7: Eine Zeitlang habe ich gesagt, BWL, aber auch nicht. Ich weiß wirklich nicht was ich machen will und deswegen will ich auch ein normales Abitur machen.

I 1: Hm, damit du mehr Möglichkeiten hast?

B 7: Ja.“ (SchülerInnen HPS\HPS 7: 63-69)

Ein Teil der befragten SchülerInnen äußert sich hinsichtlich ihrer Übergangentscheidung ambivalent. Konkret benannte Ausbildungs- und Berufswünsche werden losgelöst von den eigenen Fähigkeiten und schulischen Voraussetzungen formuliert. So geben SchülerInnen an, dass sie z. B. Arzt/Ärztin werden wollen, erklären aber gleichzeitig, dass sie auf keinen Fall studieren werden (dauert zu lange, ist möglicherweise zu schwer) oder dass sie auf jeden Fall eine Lehre zum/zur Bankkaufmann/Bankkauffrau machen werden, ohne sich bisher direkt beworben zu haben. Den SchülerInnen ist einerseits durchaus bewusst, dass sie relevante Entscheidungen fällen müssen, andererseits werden Ängste und ein unsicherer Umgang mit diesen anstehenden Entscheidungen deutlich. So spiegeln die widersprüchlichen Aussagen einerseits die Wünsche der Eltern an ihre Kinder wieder, sie verdeutlichen aber auch die ambivalente Haltung der SchülerInnen, sich Entscheidungen stellen zu müssen. Zwar werden Ziele benannt, nötige Ausbildungswege und Anforderungen aber scheinbar ignoriert, obwohl sie sich dieser bewusst sind.

Es entsteht der Eindruck, dass ein Teil der SchülerInnen die Hoffnung hat, dass es - so wie es bisher im System Schule für sie immer irgendwie weitergegangen ist - nach Beendigung der zehnten Klasse für sie weitergehen wird, ohne dass damit eigene Anstrengungen, persönliche Entscheidungen sowie

gezielte Aktionen verbunden werden. Diese SchülerInnen wählen häufig den Weg weiter zur Schule bzw. ans OSZ zu gehen. Dies kann einerseits als Versuch interpretiert werden, in einem ihnen scheinbar bekannten System zu bleiben. Möglicherweise lösen sie somit für sich die Ungewissheit vor der anstehenden neuen Arbeitswelt bzw. schieben diesen Schritt für einen gewissen Zeitraum im Sinn eines verlängerten Moratoriums vor sich her. Andererseits lässt sich vermuten, dass bei den SchülerInnen durch ihre zum Teil schwierigen sozialen Lagen, die Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten vereinnahmt bzw. stark eingeschränkt sind und so kaum oder keine Kapazitäten für die eigene Planung und Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule bestehen. Diese SchülerInnen fehlt es oft an passenden Unterstützungsstrukturen.

Ein anderer Teil der SchülerInnen formuliert hingegen deutlich, welche Ziele und Alternativen sie für die Zeit nach der zehnten Klasse erarbeitet haben. Diese SchülerInnen benennen verschiedene Möglichkeiten: „Plan A, B, C“, was konkret dem Ansinnen der Beratenden der Schule entspricht, niemanden ohne eine Anschlussmöglichkeit von der Schule gehen zu lassen und verschiedene Alternativen erarbeitet und vorbereitet zu haben. In diesen Fällen stellen sich die SchülerInnen den Unsicherheiten und stimmen ihre Pläne auf die eigenen Voraussetzungen ab, z. B. nach erreichter Punktzahl des angestrebten Schulabschlusses oder einer Zu- oder Absage für einen Ausbildungsplatz bzw. Bildungsgang an einem OSZ.

„B 3: Ja, also ich habe einen Plan A, Plan B und Plan C.

I 1: Wow! (lacht)

B 3: Ja, also was ich meinte, wenn ich den MSA nicht schaffen würde, dann würde ich zu einer OSZ.

I 1: Genau.

B 3: Und wenn ich es schaffen würde, aber meine Punkte nicht ausreichen würden, dann würde ich eine Ausbildung machen. Und dann vielleicht danach, nach der dreijährigen Ausbildung, da kann man auch danach noch ein Jahr dran machen, und das will ich dann, wenn ich Punkte habe. Und wenn ich jetzt aber die Punkte habe und vielleicht auch die Chance habe mit Abi, dann würde ich das machen, also das ist Plan C.“ (SchülerInnen HPS\HPS 3: 103-114)

Es gibt aber auch SchülerInnen, die ratlos sind, da sie nicht wissen, was sie wollen und wie es nach der Schule mit ihnen weitergehen soll. Die Möglichkeiten sind ihnen durchaus bewusst, diese jedoch mit den eigenen Wünschen abzugleichen, überhaupt eigene Wünsche erkennen und formulieren zu können, bringt sie scheinbar zum Verzweifeln. Besonders deutlich beschreibt dies die folgende Schülerin:

„I 1: Also gibt es irgendwas, was du später gerne machen möchtest, wo du jetzt denkst, dafür müsste ich den oder den Beruf lernen?

B 4: Also ich denke so Lehrerin, [...]. Ich gucke noch mal, ich bin voll unsicher. Jeder fragt mich was willst du werden oder was willst du nach der Schule machen und so und dann habe ich keinen Plan. Die sagen, mach ABC und dann weißt du was du willst und ich bin erst noch bei A und B und C und D kommt nicht.

I 1: Ja.

B 4: Da weiß ich noch nichts.

[...]

I 1: Hast du noch irgendwas? Was du gerne noch ansprechen möchtest, was wir so konkret nicht nachgefragt haben, zu diesem Thema?

B 4: Es ist schwer!“ (SchülerInnen HPS\HPS 4: 29-38; 131-132)

Es wird deutlich, dass die SchülerInnen mit den anstehenden Entscheidungen auf unterschiedliche Art und Weise umgehen. Die Übergangsentscheidungen sind dabei von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Neben dem familiären Umfeld spielen Vorstellungen über die Erwerbsarbeit, aber auch Erfahrungen aus berufsorientierenden Angeboten eine Rolle.

Einflussfaktor Familie

Das familiäre Umfeld, bestehend aus Eltern und Geschwistern spielt, eine entscheidende Rolle in der Übergangsentscheidung der SchülerInnen. Dabei bietet das familiäre Umfeld Vorbilder sowohl für

gelungene als auch misslungene Erwerbsbiografien. Erwartungen und Vorstellungen der Eltern werden in die eigenen Vorstellungen integriert.

Besonders deutlich bei den SchülerInnen der HPS ist, dass die Eltern für sie häufig große Pläne für die berufliche Zukunft haben. So beschreibt ein Großteil der SchülerInnen, dass die Eltern sich einen möglichst hohen Schulabschluss für ihre Kinder wünschen, im besten Fall das Abitur und ein Studium.

„I 2: Und gibt es was, wo du weißt, das wünschen sich deine Eltern für dich?“

HPS 7: Mein Abitur zu machen.

I 2: Und darüber hinaus dann noch?“

HPS 7: Studieren.

I 2: Studieren, das sagen sie beide ganz klar?“

HPS 7: Ja.

I 2: Und ist das für dich wichtig, was +

I 1: Was deine Eltern möchten?“

HPS 7: Ja, natürlich, aber die haben es mir nie so klar gesagt. Aber die wollen schon, dass ich weiterkomme als die beziehungsweise richtig arbeite. Irgendwie so was halt.“ (SchülerInnen HPS\HPS 7: 70-103)

Die Eltern wünschen sich für ihre Kinder einen „edlen, sauberen und angesehenen“ Beruf. In diesen Zusammenhängen werden Berufe wie Ärzte und Piloten oder auch Berufe im Bankwesen benannt:

„HPS 12: Es wurde mir von meinen Eltern empfohlen, von meiner Familie, dass ich so was edles machen sollte [Bankkaufmann] und mir hat das auch dann gefallen.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 28)

Die Wünsche der Eltern sind zu großen Teilen losgelöst von dem Wissen, welche Ausbildungsgänge, Ausbildungszeiten, schulischen Voraussetzungen etc. notwendig sind und wie dieses mit den Leistungen und Fähigkeiten ihrer Kinder zusammenpasst. In einigen Fällen haben die Kinder mit Erreichen der neunten Klasse bereits mehr schulische Bildung als die eigenen Eltern. Die elterlichen Vorstellungen von Berufen entsprechen oft nicht der Wirklichkeit und sind zum Teil durch überzogene Erwartungen oder auch Ängste geprägt, wie die beiden folgenden Auszüge verdeutlichen.

„B 5: Den Pilotenschein sozusagen. Dann habe ich mir das überlegt und dann habe ich mit meinem Vater drüber geredet und er hat mir so ein Podcast gezeigt, so ein Video, wo die erklären, da kommen giftige Gase in den Flieger und tralala und deshalb habe ich mir das jetzt auch wieder anders überlegt und ich bin noch am Überlegen. Also so einen festen Beruf, also Traumberuf habe ich noch nicht.“ (SchülerInnen HPS\HPS 1: 79-105)

„B 9: ... Ich wollte eigentlich Stewardess werden. Aber meine Mutter meinte halt immer, du setzt dein Leben aufs Spiel und so. Aber ich meinte ja, ich finde so was einfach schön so, immer reisen und so, aber danach dachte ich einfach so, da habe ich ein bisschen überlegt und so und dann kam ich auf Bankkauffrau.

I 1: Okay und was hatte deine Mutter da für Ängste?“

B 9: Sie meinte halt, dass alles passieren kann, dass man sein Leben bei jedem Flug ins Spiel setzt.

I 2: Gefährlich ist?“

B 9: Ja, sehr gefährlich und ja, sie meinte halt, man würde sich weniger sehen als in einem normalen Beruf. Also wenn ich jetzt zum Beispiel Einzelhandelskauffrau wäre oder so was, würde ich die ja jeden Tag sehen, aber dort reist man und kommt wieder zurück und so. Es ist halt Reise und so, das ist halt gar nicht ihr Ding, das mag die gar nicht.“ (SchülerInnen HPS\HPS 9: 90-98)

Es wird deutlich, dass sich die Eltern einen sozialen Aufstieg für ihre Kinder wünschen. Die Aspirationen der Eltern, aber auch ihre Vorstellungen und Ängste prägen die Einstellungen und Übergangentscheidungen der SchülerInnen. Die Nicht-Kennntnis des – durchaus komplizierten und für sie fremden - deutschen Schul- und Ausbildungssystem einerseits und die realitätsfernen Anforderungen an die eigenen Kindern können dabei zu Überforderungen der eigenen Kinder bzw. ebenfalls realitätsfernen Berufswünschen führen.

Die befragten SchülerInnen haben alle den Anspruch, einer Erwerbsarbeit nachzugehen verinnerlicht. So fällt es z. B. auf, dass viele der Befragten uns erläutern, warum ihre Mütter zum großen Teil nicht „richtig arbeiten“. Als Gründe werden angegeben, dass es mehrere Kinder gibt, die Mutter krank ist

und nicht arbeiten kann, die Mutter den kranken Vater pflegt und dass es in ihrem Kulturkreis der Normalfall ist, dass der Vater arbeiten geht und sich die Mutter um alles andere kümmert. Obwohl nicht danach gefragt, scheinen die Befragten sich erklären zu wollen, zum Teil gleichen ihre Beschreibungen fast Rechtfertigungen. Darüber hinaus erklären die SchülerInnen, dass insbesondere die Väter durchaus einer Erwerbsarbeit nachgehen. Diese Wahrnehmung steht in großer Diskrepanz zur Einschätzung der Erwerbstätigkeit der Eltern durch die ExpertInnen der HPS. In den Augen der ExpertInnen leben die Eltern zu großen Teilen keinen Arbeitsalltag mit den spezifischen Anforderungen vor, vermitteln keinen Wert von Erwerbsarbeit und bewerten Bildung generell sehr gering. Die SchülerInnen nehmen dies anders wahr. Arbeit ist etwas, was sie aus familiären Zusammenhängen kennen und erleben.

Einige der SchülerInnen weisen darauf hin, dass wenn es um konkrete Informationen in Bezug auf das Ausbildungssystem o. ä. geht, nicht die Eltern, sondern die ExpertInnen in der Schule die besseren AnsprechpartnerInnen sind. Diese SchülerInnen nutzen die unterschiedlichen AnsprechpartnerInnen durchaus für unterschiedliche Zwecke, sei es zum Austausch, zu konkreten Einschätzung eigener Fähigkeiten oder aber um emotionaler Aspekte der anstehenden Entscheidungen zu besprechen.

Ganz konkret nennen die SchülerInnen die Eltern als UnterstützerInnen z. B. durch bezahlte Nachhilfe. Dabei kommt es zum Teil zu hohen finanziellen Ausgaben, die den Kindern das Bestehen der jeweils angestrebten Schulabschlüsse ermöglichen sollen. Die Eltern werden darüber hinaus in einem anderen Zusammenhang als Unterstützende benannt. Insbesondere von den jungen Frauen wird betont, dass sie sich durch die Unterstützung der eigenen Eltern – insbesondere durch die Mütter – erhoffen, die eigene Erwerbstätigkeit mit eigenen Kindern verbinden zu können. Die befragten Schülerinnen äußern fast alle den Wunsch nach Beruf und eigener Familie.

Auffallend häufig betonen die befragten SchülerInnen, dass es ihnen bezüglich einer beruflichen Entscheidung wichtig ist, die eigenen Eltern nicht zu enttäuschen und diese stolz und glücklich zu machen. Mit diesem Aspekt wächst die eigene Verantwortung der Übergangentscheidung. Die SchülerInnen setzten sich zusätzlich unter Druck, mit der Entscheidung nicht nur den eigenen Weg zu finden, sondern diesen auch noch mit den Vorstellungen der Eltern abzugleichen.

„B 5: Natürlich, das ist ja die Sache, also wenn ich jetzt keinen MSA hätte, also keinen Abschluss, dann ist das auch ein wenig peinlich für meine Eltern, also so finde ich das [...] Und deshalb kommt es schon drauf an, also deshalb muss ich was schaffen finde ich. Also auch für mich. Mehr für mich sozusagen, aber auch für meine Eltern. Weil, das kommt dann auch schön rüber, wenn meine Mutter sagen kann ja, meine ganzen Kinder haben studiert und machen dies und jenes anstatt zu sagen, er muss Sachen machen, die sein Boss ihm befiehlt und so. Deshalb mache ich das auch, zum Teil für meine Eltern.“ (SchülerInnen HPS\HPS 5: 86)

Die Geschwister der Befragten gehen zum Teil noch zur Schule, machen eine Ausbildung oder gehen bereits einer Erwerbsarbeit nach. Die SchülerInnen äußern sich eher unkonkret darüber, inwieweit ihre Geschwister sie in ihrer Übergangentscheidung beeinflussen. Teilweise ziehen sie ihre Vorstellungen über einen Arbeitsalltag und ihr Verständnis von Arbeit aus den Erfahrungen ihrer Geschwister. Der Austausch über übergangsrelevante Themen scheint dabei aber eher gering.

Die Übergangentscheidungen und die Berufswahl der Geschwister beeinflussen die Übergangentscheidung der SchülerInnen nicht direkt. Sie dienen eher als Vergleichs- oder Abgrenzungsinstanz. Ähnlich wie bei den Eltern erkennen die SchülerInnen, was sie nicht machen möchten oder was sie eventuell selbst auch erreichen könnten z. B. das Abitur. Geschwister werden nur selten explizit als Vorbilder benannt.

„B 9: Ja, meine Schwester, sie ist aber leider mit dem Hauptschulabschluss, deswegen hat sie mich jetzt auch motiviert, jetzt den MSA zu schaffen, weil sie hat es ja auch geschrieben und sie hat es nicht geschafft, daher wollte ich halt denken, dass nicht jeder von meiner, also nicht, dass jetzt meine Eltern denken, jede ihrer Töchter ist jetzt so mit dem Hauptschulabschluss, deswegen wollte ich jetzt unbedingt den MSA schaffen [...].“ (SchülerInnen HPS\HPS 9: 133)

Vorbilder können, wenn auch nur vereinzelt, auch außerhalb der Kernfamilie gefunden werden. So dienen auch Tanten, Onkel und Cousins und Cousinen als Ansprech- und Orientierungspersonen. Gerade bei den Schülerinnen gibt es oft Cousinen, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vorleben und eine Vorbildfunktion erfüllen.

„B 6: Ja, ein Vorbild hätte ich meine ältere Cousine, weil sie jetzt vor zwei Jahren geheiratet hat und sie hat ein Kind und studiert immer noch und sie ist auch bald fertig. Und ihre ältere Cousine genau das Gleiche, sie heiratet auch bald und studiert auch immer noch. Und die haben so alles erreicht was man so erreichen kann als Student.“ (SchülerInnen HPS\HPS 6: 149-150)

„B 12: Ja, weil viele meiner Familie haben ja, studieren jetzt und machen dies und jenes, also sie sind schon ziemlich schlau, wo man sich auch wenden könnte.“ „SchülerInnen HPS\HPS 12: 349-350)

Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl an Vorbildern und Orientierungspersonen für die Entwicklung von Interessen und Perspektiven der Jugendlichen förderlich ist. Gerade über soziale Vergleichsprozesse können sie ein realitätsnahes Konzept von sich selbst entwickeln und darauf ihre Zukunftspläne ausrichten.

Für jüngere Geschwister sehen die Befragten sich zum Teil als Unterstützende. So haben sie bereits verinnerlicht, dass Bildung und ein Schulabschluss von großer Wichtigkeit sind und versuchen diese Erkenntnis auch an ihre Geschwistern weiterzugeben.

„B5: [...] Also ich muss ja sozusagen die ein wenig dazu zwingen, weil zum Beispiel mein Bruder jetzt, der ist irgendwie ein bisschen schwach in der Schule, obwohl eigentlich die meisten Kinder früher, also erste Klasse oder zweite Klasse und er fängt schon an zu sagen, dass er keine Lust mehr auf Schule hat, also das fängt schon mal ganz schlecht an und wenn wir den jetzt nicht an der Schulter fassen würden und sagen würden, jetzt machst du deine Hausaufgaben, jetzt machst du dies und jenes und dann würde der nichts machen und nicht weiterkommen und deswegen müssen wir den auch zwingen, ein bisschen gut zu werden. [...]“ (SchülerInnen HPS\HPS 5: 85-86)

Einflussfaktor FreundInnen/Peers

FreundInnen spielen neben den Eltern im Prozess der Berufsorientierung für die SchülerInnen eine wichtige Rolle, wobei ihr Einfluss von den Befragten auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben wird. Der Freundeskreis ist weniger Ansprechpartner bei Fragen konkreter Übergangsentscheidungen. Er ist aber besonders wichtig für die Zeit der Übergangsvorbereitung insgesamt.

So ist bis auf wenige Ausnahmen die Frage, was im Anschluss an die zehnte Klasse geschehen wird, ein wichtiges Thema in den Freundeskreisen der Befragten. Die SchülerInnen tauschen sich über ihre Vorstellungen und Pläne aus. Auffällig bei den befragten SchülerInnen der HPS ist, dass es dabei weniger um konkrete Berufe oder Ausbildungen geht, sondern um für sie aktuelle Themen, wie das Bestehen und Verbessern von Schulabschlüssen, die Besuche weiterführender Schulen etc. In diesem Zusammenhang wird auch der Druck angesprochen, den sie durch die anstehenden Prüfungen spüren, den sie miteinander besprechen und sich zu nehmen versuchen.

Die SchülerInnen unterstützen sich darüber hinaus gegenseitig indem sie z. B. gemeinsam Termine wahrnehmen (Nachhilfe, Tage der Offenen Tür an OSZ oder Gymnasien). Sie helfen einander und machen sich Mut:

„also jeder hilft jedem sozusagen, falls einer aufgeben sollte, dass wir ihn dann mitziehen und deswegen haben wir gesagt, gehen wir zu dritt an eine Schule.“ (SchülerInnen HPS\HPS 5: 147-152)

In diesen Fällen ist oft ein gemeinsamer weiterer Weg angedacht, z. B. die gleiche weiterführende Schule zu besuchen. Die SchülerInnen haben derzeit die gleichen Ziele und suchen Möglichkeiten, diese auch gemeinsam zu erreichen. Eine weitergehende Reflexion, was für Auswirkungen Ausbildungswege und berufliche Entscheidungen in der Zukunft auf ihre Freundschaften haben können, findet bei den SchülerInnen der HPS nicht statt. Auch werden Themen der Verselbständigung (z. B. ein anstehender Auszug aus dem elterlichen Haus) oder des

Erwachsenwerdens von den SchülerInnen nicht als Gesprächsinhalte benannt. Die Übergangsentscheidungen werden scheinbar vor einem kurzfristigen Zeithorizont betrachtet und nicht unter der Prämisse, welche Veränderungen sich daraus generell mittel- und langfristig beruflich, aber auch privat ergeben können.

Eine Ausnahme stellt die Relevanz von Ausbildung und Arbeit bei der Lebensgestaltung im Anschluss an die Schule dar. So beziehen einige SchülerInnen deutlich Stellung im Freundeskreis. Dies kann vor dem Hintergrund, dass sie – ähnlich wie die Eltern – ihre soziale Lage nicht reproduzieren wollen und Bildung dabei als wichtiger Aspekt gesehen wird, eingeordnet werden.

„HPS 12: Also ich mische mich da nicht groß ein, aber ich sage ihnen meine Meinung halt. Wenn die was falsch machen.

I 1: Und was ist dann deine Meinung so und was machen die falsch?

HPS 12: Zum Beispiel wenn die, es gab viele Freunde, die nicht Abitur machen oder keine Ausbildung haben möchten, dann rede ich mit denen, dass das wichtig ist. Nicht so Straßenkinder halt. Ghetto-mäßig.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 356-378)

Auch die jungen Frauen mit Migrationshintergrund vertreten hier zum Teil emanzipierte Positionen, die sie auch in ihrem Freundeskreis behaupten, nämlich dass Ausbildung und Arbeit unabhängig machen und ein reines Hausfrauendasein für sie keine Alternative ist.

„HPS 8: ... Also jeder hat so eine andere Meinung von dem Beruf was er machen will oder ob er es überhaupt machen will und da diskutieren wir ziemlich oft drüber. Wenn manche zum Beispiel sagen, ja wozu denn, am Ende werde ich doch Hausfrau oder so was, dann kommt dann schon manchmal so ein Streit vor.

I 2: Also es ist Thema sozusagen, dass ihr euch auch darüber austauscht, also sowohl ob man überhaupt arbeiten will als auch was.

HPS 8: Ja. Wir sind ja hier auf einer sozusagen – also die Mehrheit sind Ausländer. Und wenn man so arabische Freunde hat und man fragt die so, ja was willst du denn nach der Schule machen? Gar nichts, warum? Ja, ich habe doch meine Brüder, ich bin doch gesichert, dies und das. Und dann denkt man sich okay. Das ist jetzt ein bisschen blöd.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 356-378)

Neben dem Austausch und der gegenseitigen Begleitung sind FreundInnen vor allem für die gegenseitige Motivation wichtig. Die SchülerInnen erleben die Übergangsvorbereitung vor einem ähnlichen Erfahrungshintergrund und sehen sich somit in der Lage, sich gegenseitig zu unterstützen. Es wird deutlich, dass Motivation zum Teil auch durch einen Ansporn entsteht, die Erwartungen der FreundInnen zu erfüllen und diese nicht enttäuschen zu wollen.

„Das hilft mir sehr, also die motivieren mich immer und ich hatte oft Sorgen so, ach ich werden den MSA nicht schaffen bei Mathe und so, die meinen halt ja, du hast doch Nachhilfen und so, du wirst bestimmt schaffen und das hat mich sehr motiviert. Und ja, ich will die ja auch stolz machen und nicht dass ich jetzt nach Hause komme und ja, ich habe meinen MSA nicht geschafft nach diesen ganzen Motivierungen und so. Ja, das hat mich motiviert.“ (SchülerInnen HPS\HPS 9: 192-196)

Dieses Verantwortungsgefühl, den FreundInnen für ihre Unterstützung gerecht werden und ihre Ansprüche erfüllen zu wollen, tritt ebenfalls bezüglich der Eltern auf. Innerhalb des Freundeskreises verstehen die SchülerInnen sich auch selbst als Unterstützende. Sie lernen gemeinsam mit Anderen, gehen zusammen in die Bibliothek oder zu Terminen oder helfen FreundInnen beim Verfassen von Anschreiben. Auch greifen die SchülerInnen auf Kontakte und Empfehlungen von FreundInnen oder Peers zurück, beispielsweise durch Empfehlungen von Praktikastellen.

Medien spielen bei den von uns befragten SchülerInnen eine untergeordnete bis gar keine Rolle. Wenn überhaupt wird am Rande auf Fernsehsendungen, insbesondere mit medizinischem Kontext, verwiesen.

5.5.2 Verständnis von Übergang und Erwerbsarbeit

Das Verständnis der SchülerInnen vom Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sowie die Vorstellungen über die Erwerbsarbeit und Arbeitswelt sind eng miteinander verknüpft. Darüber hinaus prägen sie stark die Übergangentscheidungen und -vorbereitungen der Jugendlichen.

Verständnis von Übergang

Die SchülerInnen empfinden die anstehende Entscheidung durchaus als eine, die ihr Leben auf Dauer beeinflussen wird. Sie benennen klar, dass der gewählte berufliche Weg nach der zehnten Klasse ihren Fähigkeiten entsprechen und ihnen Spaß machen sollte. Diese beiden Ansprüche setzen sie zum Teil unter Druck, da es ein Bewusstsein darüber, was man kann und was man will, voraussetzt. Ihnen ist klar, dass diese Entscheidung in ihrer Verantwortung liegt. Zum Teil erscheinen sie fast ein wenig ratlos darüber, dass sie nicht wirklich wissen, was sie wollen und können. Möglicherweise nutzen sie auch deshalb verstärkt die Alternative weiter zur Schule zu gehen, um diese Entscheidung noch weiter aufzuschieben.

Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt scheint für die SchülerInnen der bestmögliche Schulabschluss. Zum Teil unabhängig von beruflichen Zielen wird dies ganz deutlich als Ziel und Wert an sich benannt. Einerseits ermöglicht die Verbesserung des Schulabschlusses noch einen längeren Verbleib im bekannten System Schule, andererseits entsprechen die SchülerInnen dadurch den Wünschen der Eltern. Die Übergangentscheidungen der SchülerInnen der HPS sind sehr stark durch eine Fokussierung auf den Schulabschluss gekennzeichnet.

Den SchülerInnen ist bewusst, dass es für sie nach der Schule zahlreiche Optionen gibt: unterschiedliche Bildungsgänge an den Oberstufenzentren, weiterführende Schulen, Ausbildung, Studium, FSJ etc. Sie kennen größtenteils die Bildungswege in Berlin und wissen, dass sich dahinter unterschiedliche Voraussetzungen, Laufzeiten und Schwierigkeitsgrade verbergen. Scheinbar im Gegensatz dazu stehen Aussagen, dass sie sich dieser Anforderungen durchaus bewusst sind, diesen aber nicht entsprechen. Sie schicken keine Bewerbungen ab, nutzen Tage der Offenen Tür nicht oder machen keine Praktika im angeblichen Traumberuf. Die hohen Ansprüche kollidieren mit der Wirklichkeit.

Verständnis von (Erwerbs)Arbeit

Das Verständnis von (Erwerbs)Arbeit hat bei den befragten SchülerInnen Einfluss auf die Übergangentscheidungen. Dahinter verbergen sich Vorstellungen von der Arbeitswelt, aber auch Ansprüche und Wünsche, die die SchülerInnen damit verbinden. Nur zum Teil gründet sich die Vorstellung von Arbeit auf eigene Erfahrungen, z. B. aus Praktika.

Arbeit ist neben Familie der zentrale Wert im Leben der meisten Befragten. Mit Arbeit wird insbesondere Ansehen und Status sowie damit einhergehend finanzielle Unabhängigkeit verbunden. Aspekte der Selbstverwirklichung und der Ermöglichung individueller Lebensstile spielen bei den SchülerInnen der HPS keine Rolle. Besonders auffällig bei den Antworten der SchülerInnen ist die Nähe zu den Vorstellungen und Wünschen der Eltern.

Arbeit soll „Ansehen“ mit sich bringen: Bei den Antworten der SchülerInnen der HPS fällt auf, dass verschiedenen Berufen ein unterschiedlicher Status zugewiesen wird, der für sie eine hohe Relevanz zu haben scheint. In diesem Zusammenhang finden sich immer wieder Formulierungen wie „saubere Berufe“, die dann oft gleichgesetzt werden mit „edlen Berufen“. Dabei geht es insbesondere um Berufe, in denen man Hemden, Anzüge oder auch Uniformen tragen kann und man sich nicht im klassischen Sinn, „die Hände dreckig“ macht. Beispielhaft wären zu nennen: Arbeiten im Bankwesen, Stewardess, Arzt/Ärztin. Diesen Berufen wird ein hoher Status zugewiesen, der neben einem hohen Gehalt vor allem auch ein hohes Ansehen mit sich bringt. Oft setzen diese Berufe ein Studium bzw. einen sehr guten und/oder gymnasialen Schulabschluss voraus.

„B 12: Weil ich schon immer so einen edlen Beruf [Anm: Bankkaufmann] haben wollte.

I 1: Aha, was heißt edel?

B 12: So Hemden anziehen und ich mag halt den Beruf.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 19-24)

„I 1: (lacht) Und was du schon gesagt hast, was du daran toll findest ist sozusagen, dass es ein edler Beruf ist, also der halt auch ein Ansehen hat wahrscheinlich so für andere?

B 12: Für mich auch.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 118-132)

„HPS 9: ...das sieht auch Spaßig aus, ist ein sauberer Beruf. Also da muss man sich nicht beschmutzen und so und ja, die Uniformen, da habe ich auch nichts dagegen, die sind auch schön.“ (SchülerInnen HPS\HPS 9: 36)

Eine ähnliche Einschätzung in Bezug auf Ansehen und Status verbinden die SchülerInnen mit einem Studium. Dies scheint zum Teil völlig losgelöst von den eigenen schulischen Leistungen und beruflichen Zielen ein Wert an sich zu sein, den sie anstreben. Beide Aussagen spiegeln die zum Teil realitätsfernen Ansprüche der Eltern wider (vgl. dazu Kapitel 5.5.1 Einflussfaktor Familie) und verdeutlichen die starke Prägung der SchülerInnen durch die Wünsche und Vorstellungen der Eltern. So orientieren sich die SchülerInnen einerseits an den hohen Aspirationen der Eltern für sie, andererseits entwickeln sie ihr Verständnis von Arbeit anhand der Erwerbstätigkeit der Eltern. Im Versuch, dieses Arbeitsverständnis auf ihre eigenen Aspirationen und Ziele zu übertragen, kommt es zu einer Diskrepanz, die seitens der ExpertInnen versucht wird, aufzubrechen. Die SchülerInnen scheinen nur im Ausnahmefall ihr Arbeitsverständnis anhand eigener Arbeitserfahrungen und in Einklang mit ihren Fähigkeiten zu entwickeln und darauf aufbauend realitätsnahe Aspirationen für sich zu entwerfen.

Arbeit ist anstrengend: „Arbeiten gehen“ wird – insbesondere im Unterschied zum erlebten Schulalltag – als anstrengend antizipiert und beschrieben. Gleichzeitig scheint sich der Wert von Arbeit daran festzumachen, dass Arbeit anstrengend ist. Dabei wird nicht nur auf selbstgemachte Erfahrungen durch zum Beispiel Praktika zurückgegriffen, sondern oft eher auf allgemeine Vorstellungen. Deutlich wird, dass den SchülerInnen durchaus bewusst ist, dass sie sich derzeit noch in einem „Schonraum“ befinden, den sie so nach der Schule nicht mehr haben werden. Schule wird ganz klar noch nicht als Teil der Arbeitswelt verstanden. Möglicherweise nutzen die SchülerInnen auch deshalb die Möglichkeiten weiterhin die Schulen zu besuchen.

„I 1: (lacht) Okay. Und wie stellst du dir ansonsten die Zeit nach der Schule vor?

HPS 1: Auf jeden Fall anstrengender als ... da muss man halt arbeiten, es wird dann alles ernst und viel schwieriger.“ (SchülerInnen HPS\HPS 1: 63-65)

„I 1: Und vielleicht kannst du da noch ein bisschen erzählen, was hast du denn da so mitgekriegt über den Alltag des Arbeitens?

HPS 10: Naja, es ist nicht so wie hier auf der Schule, da ist es halt noch anstrengender.

I 1: Was ist da anstrengender?

HPS 10: Da kann man nicht einfach so, da hat man auch nicht immer nach jeder Stunde eine Pause und man muss unbedingt alles machen, was die Aufgabe ist. Da kann man nicht sagen nein, ich habe keine Lust oder so. Und man kann auch nicht sagen, ich bin heute krank, ich gehe einfach nicht zur Schule, ich schreibe danach eine Entschuldigung oder so. Also wenn schon, dann sollte man auch anrufen und sagen, das habe ich auch mitbekommen. ... Es ist anstrengend, aber macht halt Spaß.“ (SchülerInnen HPS\HPS 10: 22-56)

Arbeit ist „fremd“: Ein Ziel der berufsorientierenden Angebote ist es, SchülerInnen konkrete Vorstellungen von Berufen, Abläufen in Betrieben und einem Arbeitsalltag zu vermitteln. Trotz der Vielzahl an Angeboten scheinen die SchülerInnen diese Vorstellungen von der Arbeitswelt kaum zu entwickeln. Dies zeigt sich zum Teil an Aussagen, die deutlich machen, dass sie entweder gar keine Vorstellungen haben wie ein Arbeitsalltag aussehen wird, oder diese realitätsfern erscheinen. Insbesondere vor dem bekannten System Schule scheint die Arbeitswelt andere, fremde, anspruchsvollere Anforderungen an die Jugendlichen zu stellen, die Ihnen nicht vertraut sind, ihnen anstrengend erscheinen und möglicherweise auch Angst machen.

„I1: Was hast du denn ansonsten für Vorstellungen, wie es jetzt nach der Schule aussieht? Also Beruf ist immer so das Eine und Ausbildung?

HPS 10: Ich weiß nicht wie es aussieht, ich weiß nur dass ich jeden morgen früh aufstehen muss und hingehen muss.“ (SchülerInnen HPS\HPS 10: 22-23)

„I: Ja, aber man hat ja so eine Idee. Vielleicht kannst du mal einen Tag beschreiben, wann du aufstehen musst und +

B 12: So, um acht, neun Uhr.

I 1: Aufstehen?

B 12: Ja. Und dann ungefähr um zehn Uhr in der Arbeit sein.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 118-132)

Arbeit soll Spaß machen: Den befragten SchülerInnen ist wichtig, dass ihnen ihre Arbeit und der zukünftige Beruf Spaß machen. Die wenigsten können dabei diesen Wunsch konkretisieren, d. h. Aspekte, Situationen und Erfahrungen benennen, die diesen „Spaß“ ausmachen. Sie scheinen dabei einerseits den Ansatz der HPS übernommen zu haben, nämlich zu erkennen, was sie können und machen wollen, können diesen Anspruch bezogen auf die eigene Situation jedoch oft nicht umsetzen. Obwohl mit den SchülerInnen schon früh Projekte zum Entdecken von Interessen, Stärken und Schwächen umgesetzt werden, scheinen diese nicht zu einer reflektierten Erkenntnis in Form von Wünschen und Interessen zu führen.

„B 15: Hm, also ich wollte von klein an so Ärztin werden, habe immer so als Doktor gespielt und ja, ich finde den sehr interessant und ich finde auch, dass mir das Spaß machen würde. Also nicht ein Job, den ich wähle, bei dem ich mich langweile, sondern eher auch dass mir dann auch Spaß macht.“ (SchülerInnen HPS\HPS 15: 23-24)

„HPS 1: Weiß nicht, also am Anfang macht wohl jeder Beruf Spaß irgendwie. Aber ich weiß nicht, was mir gerade so daran gefallen hat, es hat mir einfach Spaß gemacht.“ (SchülerInnen HPS\HPS 1: 37-39)

Arbeit gehört zum Leben: Entgegen vieler Vorurteile und zum Teil auch entgegen der Aussagen der Lehrenden und ExpertInnen an der HPS, benennen die SchülerInnen Arbeit ganz klar als einen Teil sowohl ihrer familiären Lebenswelt als auch als Teil ihres zukünftigen Lebens. Einerseits sehen sie diesen Aspekt als Anspruch, der seitens der Herkunftsfamilie an sie gestellt wird oder sie beschreiben eine persönliche Haltung, die sie auch FreundInnen gegenüber vertreten.

„HPS 12: In meiner Familie muss man eine Arbeit haben, dazu zwingt mich mein Vater auch.

I 1: Da muss man arbeiten?

HPS 12: Ja.“ (SchülerInnen HPS\HPS 12: 170-174)

„HPS 14: Also mein Vater will unbedingt, dass wir eine Arbeit haben, also ohne Ausbildung, so in seinem Sinne, sollen wir nicht wieder zurückkommen, wir sollen auf jeden Fall eine Ausbildung haben und der Rest ist uns überlassen. Ja, wie wir es dann machen wollen, also ich werde ja sowieso arbeiten und meine ganzen Geschwister auch.“ (SchülerInnen HPS\HPS 14: 90)

„HPS 10: Und ich will auch immer zur Arbeit gehen und dass mein Mann auch zur Arbeit geht und meine Kinder dann bei meiner Mutter sind, während ich arbeite. Und danach gehe ich meine Kinder abholen.“ (SchülerInnen HPS\HPS 10: 172)

In diesen Zusammenhang stellen die SchülerInnen dar, dass Arbeit für sie auch Unabhängigkeit bedeutet. Dies insbesondere in Bezug auf ein eigenständiges Leben mit einer eigenen Familie, die von den meisten angestrebt wird.

5.5.3 Berufsorientierende Angebote

Wissen über Angebote

Insgesamt verweisen die SchülerInnen auf relativ wenige Angebote an ihrer Schule. An erster Stelle stehen neben den Praktika in Klasse neun und zehn, die für sie konkreten, an der Schule agierenden

AnsprechpartnerInnen (sowohl KlassenlehrerInnen als auch externe BeraterInnen) und das Bewerbungstraining der Gelben Villa in Klasse zehn.

Nur ein Schüler erwähnt die Angebote, die in den Werkstätten der Schule durchgeführt wurden. Angebote, die in Klasse sieben und acht durchgeführt wurden, werden so gut wie gar nicht benannt, ebenso wenig in den Unterricht integrierte Projekte.

Dies lässt folgende Vermutungen zu: Angebote, die in der Institution Schule und nicht an externen Orten stattfinden, werden von den SchülerInnen kaum als Berufsorientierung wahrgenommen. Angebote und Projekte, die in den Unterricht integriert sind, werden ebenfalls kaum als Berufsorientierung wahrgenommen. Sie spielen nur eine Rolle, wenn sie im Rahmen des WAT-Unterrichtes oder von den externen PartnerInnen durchgeführt werden. Angebote, die länger als zwei Jahre zurückliegen, werden von den SchülerInnen nicht mehr erinnert bzw. nicht in den Zusammenhang mit beruflicher Orientierung gebracht.

Teilnahme und Einschätzung der berufsorientierenden Angebote

Fragt man die SchülerInnen nach ihrer Einschätzung der BO-Angebote an der HPS, äußern sich fast alle positiv über die beratenden AkteurInnen. Dazu zählen sie die Berufsberatung, die beiden Beratungsprojekte (KUMULUS und Berufseinstiegsbegleitung) sowie die KlassenlehrerInnen bzw. WAT-LehrerInnen. Dabei wird immer wieder deutlich, dass die SchülerInnen den „direkten Draht“ schätzen. Sie fühlen sich von den AkteurInnen ernst genommen und empfinden es als hilfreich, sich jederzeit mit ihren Fragen und Probleme an diese wenden zu können. Auch das wiederholte Nachfragen und die Ansprache von Seiten der AkteurInnen werden positiv bewertet und mit einem ehrlichen Interesse verbunden.

„I1: Okay. Gibt es irgendwas darüber hinaus so an der Schule an Programmen, an Ausbildungsvorbereitung, was du dir wünschen würdest, wo du meinst, das fehlt vielleicht noch ein bisschen?“

B 3: Also nicht eigentlich so. Eigentlich nicht. Also finde ich schon alles gut eingeteilt und dass es sehr viele Lehrer gibt, die uns auch in den Arsch treten und so (lacht).“ (SchülerInnen HPS\HPS 3: 153-17)

„B 10: Ja, also Ext HPS 4 habe ich auf jeden Fall als hilfreich empfunden, weil ich mag die auch sehr.

I 1 und I 2: (lachen)

B 10: Die findet, die will auch unbedingt dass wir nach der Schule was machen. Das freut mich auch, dass die sich um uns so kümmert. Sie will unbedingt, dass wir was schaffen.“ (SchülerInnen HPS\HPS 10: 232-236)

Die AkteurInnen werden als PartnerInnen auf unterschiedlichen Ebenen wahrgenommen. Sie geben Informationen über Bildungsgänge, weitere AnsprechpartnerInnen und Veranstaltungen und unterstützen beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen. Die BeraterInnen werden als Personen wahrgenommen, die die SchülerInnen kennen und einschätzen und mit denen sie ihre persönlichen Optionen besprechen können. Dabei wird deutlich, dass die SchülerInnen durchaus wahrnehmen, dass es nicht darum geht, von einem Weg überzeugt zu werden, sondern mit ihnen gemeinsam - möglichst auch verschiedene Alternativen – zu erarbeiten.

Die enge Zusammenarbeit zwischen den AkteurInnen wird dabei ebenfalls positiv eingeschätzt. Die SchülerInnen differenzieren wenig zwischen den Angeboten, nehmen es aber beispielsweise als hilfreich wahr, wenn sie auch im Rahmen des Unterrichts unkompliziert mit den externen AkteurInnen Fragen klären können.

„B 3: Also das ist gerade hier, finde ich gut, also bekommt man schon gute Informationen finde ich, weil die Lehrer auch sehr viel im Unterricht einem auch andeuten und das finde ich auch gerade von Int HPS 3 gut. Also weil sie auch selber und gibt dann auch Zettel, auf welchen Internetseiten wir auch gucken können. Und bekommen wir auch von der BIZ, also die Informationszentrum und dann, wir sind auch gerade ganz dicht mit Ext HPS 4 und sie sagt auch die ganze Zeit und druckt immer für uns die ganzen Stellen und sagt auch, kannst du für zehn Minuten kurz rauskommen und dann wird auch vom Lehrer erlaubt, dass wir kurz rausgehen können und danach redet sie dann halt noch mit uns zehn Minuten und sagt noch, ihr könnt auf der Seite noch gucken und das ist für dich noch ganz gut.“ (SchülerInnen HPS\HPS 3: 153-155)

In Bezug auf Informationen und Materialien erachten die Schülerinnen als hilfreich, für sie individuell aufbereitete Informationen zu bekommen, sei es Adressblätter mit für sie relevanten Betrieben oder Schulen, Arbeitsmaterialien mit Internetlinks oder auch konkrete Stellenangebote.

Überraschenderweise wurden Angebote, die die SchülerInnen nicht direkt mit der Vorbereitung auf ihren Schulabschluss in Verbindung bringen, als wenig relevant für ihre Übergangentscheidungen eingeschätzt. Vor dem beschriebenen Hintergrund der Relevanz guter und möglichst hoher Schulabschlüsse ist diese Einschätzung aus Sicht der SchülerInnen nachvollziehbar. Möglicherweise bedarf es einer klareren Einordnung und Auswertung dieser Angebote, damit auch deren Relevanz im Rahmen der Berufsorientierung deutlicher wird als bisher.

„HPS 9: In der siebten Klasse oder das war in der achten, da haben wir so eine Woche gemacht in der Gelben Villa. Da haben wir irgendwie so Aktionen gehabt, so rappen und so, aber ich fand, das war eine leere Woche. Weil okay, man hatte Spaß und so, das ist ja wichtig auch. Aber das Problem ist, dass man gar nicht gelernt hat, also nur von Aktion oder so was, ja.“ (SchülerInnen HPS\HPS 9: 303)

Manche SchülerInnen gehen in ihrer Einschätzung sogar noch weiter und äußern die Angst, sich durch die Fülle an Angeboten, Praktika etc. insbesondere in Klasse zehn nicht ausreichend auf den anstehenden Schulabschluss vorbereiten zu können. Auch in diesem Zusammenhang wird die Fokussierung auf die Schulabschlüsse wiederum deutlich.

Befragt nach möglichen Verbesserungen in Bezug auf die berufliche Vorbereitung und was ihnen an der Schule möglicherweise fehlen würde, kam seitens der SchülerInnen überraschend wenig. Wie bereits angesprochen, wird lediglich darauf hingewiesen, mehr Zeit für die konkreten Prüfungsvorbereitungen zu benötigen. Eine Schülerin fasst es wie folgt zusammen:

„I 1: Und gäbe es etwas, wo du dir, also insbesondere jetzt noch mal hier an der Schule, was wünschen würdest, was dir noch mehr helfen würde oder dir noch mehr geholfen hätte um dich sozusagen für die Zeit nach der Schule vorzubereiten?“

B 11: Also ich finde gerade so wie es jetzt ist, ist es genug.

I 1: Also das reicht dir?“

B 11: Ja, also wer da halt nicht richtig aufpasst ist selbst schuld.“ (SchülerInnen HPS\HPS 11: 227-233)

AnsprechpartnerInnen

Wie in den bisherigen Kapiteln bereits beschrieben, sind wichtig AnsprechpartnerInnen Personen aus dem familiären Umfeld sowie der eigene Freundeskreis. Je nach Motiv und Interesse werden mit den verschiedenen AnsprechpartnerInnen auch unterschiedliche Themen und Bedürfnisse besprochen.

In der Schule werden die KlassenlehrerInnen, die WAT-Lehrerin sowie die drei in der Schule auch räumlich integrierten BeraterInnen als wichtige AnsprechpartnerInnen benannt. An diese wenden sich die SchülerInnen mit konkreten Fragen und Problemen hinsichtlich ihrer Übergangentscheidungen und –vorbereitungen, wobei auch persönliche Präferenzen für einzelne Akteure deutlich gemacht wurden. Die SchülerInnen nehmen positiv wahr, dass die AnsprechpartnerInnen auch aktiv auf sie zukommen und Gespräche immer wieder suchen oder sogar einfordern.

Arbeitserfahrungen

An der HPS wird sehr viel Wert darauf gelegt, den SchülerInnen eigene Arbeitserfahrungen in „echten“ Betrieben zu ermöglichen, um so die reale Arbeitswelt und möglichst viele unterschiedliche Berufe kennenzulernen. Die SchülerInnen haben ab Klasse acht die Möglichkeit Praktika zu machen, wobei die HPS versucht, die SchülerInnen zu animieren, diese nicht im familiären Umfeld und möglichst auch nicht in Kreuzberg zu machen.

Alle SchülerInnen führen mindestens ein Praktikum als eigene Arbeitserfahrung an. Nur wenige SchülerInnen haben darüber hinaus durch Ferienjobs oder Mithilfe in familiären Betrieben Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln können. Oft werden diese Erfahrungen als anstrengend beschrieben, die den Jugendlichen gezeigt haben, was sie nicht machen möchten, wobei oft sehr

unkonkret bleibt, was genau an dem Praktikum anstrengend oder schwierig war. Diese Aussagen und Einschätzungen bleiben oft sehr allgemein und unreflektiert und sollten möglicherweise im Rahmen der Berufsorientierung noch stärker ausgewertet werden.

Andere SchülerInnen schätzen ihre Praktika als äußerst hilfreich ein, sei es für den eigenen Lebenslauf, durch die reflektierte Erkenntnis einem Ausbildungsberuf doch nicht nachgehen zu wollen oder auf Grund der Einblicke in Betriebe und die Rückmeldungen, die die SchülerInnen dort zu ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten haben.

Kenntnisse der eigenen Fähigkeiten

Befragt man die SchülerInnen nach der Einschätzung und Kenntnis ihrer eigenen Fähigkeiten, beziehen sich die Antworten hauptsächlich auf die schulischen Leistungen. So geben sie an, wie gut sie in den für ihre Berufswünsche relevanten Unterrichtsfächern sind (z. B. Mathematik, Deutsch, Englisch) oder sie geben die Wertigkeit von Schulabschlüssen an, die sie brauchen. Klassische „Tugenden“ (Pünktlichkeit, Höflichkeit, Ordnung) werden von den SchülerInnen benannt, wenn sie diese z. B. in ihren Praktika als relevant erlebt haben.

Neben dem schulischen Fachwissen werden spezifische Fähigkeiten wie Motivation oder schnelle Auffassungsgabe benannt oder es werden eher die negativen Beschreibungen (bisher zu faul, zu wenig angestrengt) formuliert. Zum Teil glauben die SchülerInnen Fähigkeiten zu haben, die sie scheinbar für bestimmte Berufe brauchen. So geben einige SchülerInnen an, gut im Umgang mit Geldautomaten zu sein, für den Vater des Öfteren Geld abzuheben und deshalb grundsätzliche Fähigkeiten mitbringen, um Bankkauffrau/-mann zu werden. Diese Einschätzung eigener Fähigkeiten passt zur beschriebenen Realitätsferne einiger SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.5.2 Verständnis von (Erwerbs)arbeit).

Einige der SchülerInnen benennen Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in familiären Zusammenhängen erlernt und erprobt haben und bringen diese dann mit ihren Berufswünschen zusammen (Aufpassen auf eigene Geschwister, gemeinsames Schrauben mit dem Onkel an Autos). Lediglich eine Schülerin weist auf Fähigkeiten aus ihrem Freizeitbereich.

5.5.4 Probleme des Übergangs und Verbesserungsvorschläge

Insgesamt benennen die SchülerInnen auch nach expliziter Nachfrage kaum Wünsche und Verbesserungsvorschläge für die Übergangsvorbereitung durch die HPS. Sie fühlen sich insgesamt gut beraten und betonen in diesem Zusammenhang immer wieder die AnsprechpartnerInnen an der HPS, die jederzeit ein offenes Ohr für sie haben.

Wenn Wünsche formuliert werden, liegen diese auf einer persönlichen Ebene. Die SchülerInnen wünschen sich einen guten Schulabschluss, hoffen herauszufinden, was ihnen Spaß macht oder erhoffen sich eine Zusage für einen gewünschten Bildungsgang oder Ausbildungsplatz.

Bezogen auf die Organisation der Berufsorientierung an der HPS wünschen sie sich mehr Zeit, sich auf die Schulabschlüsse vorzubereiten. Zum Teil erschließt sich Ihnen die Relevanz der berufsorientierenden Angebote nicht, sie würden sich lieber prüfungsrelevanter Themen widmen können.

Ein Schüler weist explizit darauf hin, dass sich Verbesserungsbedarf an der HPS nicht auf Informationen bezieht, sondern sein Hauptaugenmerk liegt auf dem Wunsch nach härteren „Bestrafungen“, im Sinne von Konsequenzen für nicht adäquates Verhalten an der Schule. Dabei werden andere Folgen für zum Beispiel zu spät kommen, rauchen, Streit anfangen gefordert. Die Leute an der Schule sollen seiner Meinung nach „endlich mal anständig werden.“ (SchülerInnen HPS\HPS 5: 192)

6. Ausgewählte Ergebnisse der Rudolf-Virchow-Oberschule

6.1 Kontextanalyse: Strukturdaten des Bezirks Marzahn-Hellersdorf

Marzahn-Hellersdorf liegt im Osten Berlins und entstand 2001 durch die Fusion der Bezirke Marzahn und Hellersdorf. Die Rudolf-Virchow-Oberschule befindet sich im Ortsteil Marzahn.

Die Bevölkerungsdichte von Marzahn-Hellersdorf liegt bei 4.026 EW/ km² und das Durchschnittsalter beträgt 43,1 Jahre.¹²⁵ Hinsichtlich der demografischen Entwicklung hat es in Marzahn-Hellersdorf die größten Veränderungen innerhalb Berlins gegeben. Im Jahr 1991 lag das Durchschnittsalter noch bei 30,5 Jahren und ist somit um 12,6 Jahre gestiegen.¹²⁶ Der Ausländeranteil liegt in Marzahn-Hellersdorf bei 4,6% und der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei 12,2%.¹²⁷ Über die Hälfte (54%) der Personen mit Migrationshintergrund kommen aus der ehemaligen Sowjetunion, vor allem aus der Russischen Föderation und Kasachstan.¹²⁸

In Marzahn-Hellersdorf wurden im Jahr 2012 1.966 Gewerbe angemeldet, der Bezirk liegt damit im Berliner Vergleich an letzter Stelle.¹²⁹

Im August 2013 lebten in Marzahn-Hellersdorf 18.167 arbeitslose Personen, damit liegt die bezirkliche Arbeitslosenquote bei 11% und leicht unter der Berliner Arbeitslosenquote (11,7%). Von diesen Arbeitslosen sind 1.616 AusländerInnen und 2.077 Personen unter 25 Jahren.¹³⁰ Mit 18,8% liegt der Anteil der Bevölkerung, der in Haushalten ohne Erwerbstätige lebt in Marzahn-Hellersdorf geringfügig unter dem Berliner Durchschnitt (19%).¹³¹

In Marzahn-Hellersdorf verfügen 12,2% der Bevölkerung über einen niedrigen Bildungsstand (ISCED 0-2). Der Bezirk liegt damit unter dem Berliner Mittel (16,8%).¹³² Im Schuljahr 2010/2011 haben 1.606 Jugendliche die Schulen in Marzahn-Hellersdorf verlassen, davon 7,5% mit Hauptschulabschluss, 12,7% mit erweitertem Hauptschulabschluss, 32,6% mit mittlerem Schulabschluss und 37,0% mit allgemeiner Hochschulreife. 12,7% haben die Schule ohne Abschluss verlassen. Dieser Anteil liegt somit über dem Berliner Durchschnitt von 9,2%.¹³³ Der Anteil der AusländerInnen an den allgemeinbildenden Schulen in Marzahn-Hellersdorf beträgt im Schuljahr 2010/2011 circa 4%. Diese schließen die Schule etwas häufiger mit einem Hauptschulabschluss ab (9,9%) oder ohne Schulabschluss (16,9%) ab und etwas seltener mit einem erweitertem Hauptschulabschluss (7,0%), einem mittleren Schulabschluss (25,4%) oder der allgemeinen Hochschulreife (40,8%) als die deutschen SchülerInnen ab.¹³⁴

Im Schuljahr 2012/2013 besuchen 19.788 SchülerInnen, davon 4,7% AusländerInnen und 16,4% MigrantInnen, Schulen der Primar- und Sekundarstufe in Marzahn-Hellersdorf. Die gefragtesten

¹²⁵ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2013b.

¹²⁶ Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin 2012.

¹²⁷ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2013b.

¹²⁸ Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin 2012.

¹²⁹ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Abrufbar unter <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/regionales/regionalstatistiken/r-gewanz-gesamt.asp?Kat=30600>, 24.09.2013).

¹³⁰ Bundesagentur für Arbeit 2013b.

¹³¹ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011a.

¹³² Ebd.

¹³³ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b.

¹³⁴ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011b.

Schulformen der Sekundarstufe eins sind das Gymnasium und die Integrierte Sekundarschule. SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache sind hier zu je 14,2% und 14% vertreten.¹³⁵

Der Bezirksamt von Hellersdorf-Marzahn möchte mit dem „Masterplan Arbeit und Ausbildung für alle Jugendlichen in Marzahn-Hellersdorf bis 2016“ erreichen, dass bis 2016 alle gegenwärtig arbeitssuchenden Jugendlichen, als auch künftige SchulabgängerInnen Ausbildungs- und Arbeitsplätze finden. Zur Umsetzung dieses Ziels wirken verschiedene AkteurInnen, wie beispielsweise das Jobcenter Marzahn-Hellersdorf, die Agentur für Arbeit Berlin Mitte, die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, die Regionaldirektion Berlin-Brandenburg und andere PartnerInnen zusammen. Im Januar 2013 eröffneten das Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf, die Agentur für Arbeit Berlin Mitte und das Jobcenter Marzahn-Hellersdorf den „Matchpoint“, der als Schnittstelle und Dienstleister zwischen den zehn Sekundarschulen und der Wirtschaft fungieren soll.¹³⁶

6.2 Allgemeine Organisation und schuleigenes Profil der RVO

Die Rudolf-Virchow-Oberschule (RVO) ist eine Integrierte Sekundarschule mit Oberstufe und entstand aus der Fusion der zweiten und achten Gesamtschule des Bezirks Marzahn. Die RVO wurde 1994 als erste Schule nach der Wende im Ostteil der Stadt Berlin erbaut und 1995 in Betrieb genommen.¹³⁷

An der RVO können SchülerInnen einen Hauptschulabschluss, einen mittleren Schulabschluss (MSA)¹³⁸ und das Abitur erwerben. Die Schule wird zurzeit von ca. 1.050 SchülerInnen in den Jahrgängen sieben bis dreizehn besucht. Die zehnte Klasse endet mit dem Erreichen des mittleren Schulabschlusses. Danach besteht für SchülerInnen, die das Abitur absolvieren möchten, die Möglichkeit in die gymnasiale Oberstufe zu wechseln.¹³⁹

Aufgrund der Schulgröße verfügt die Schule in den Klassen sieben bis zehn über ein breites Wahlpflichtangebot sowie über ein umfangreiches Profil- und Leistungskursangebot in der gymnasialen Oberstufe. Als erste Fremdsprache können SchülerInnen Englisch erlernen und als zweite Fremdsprache werden Französisch und Russisch angeboten (der Beginn ist jeweils im siebten und neunten Jahrgang möglich). Zu den Wahlpflichtangeboten für den siebten Jahrgang zählen: Russisch, Französisch, Naturwissenschaften, WAT, Informatik, Kunst, Musik und Sport.¹⁴⁰

Die RVO ist zudem eine Integrationsschule für körperbehinderte SchülerInnen. Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit sind die Entwicklung sozialer mitmenschlicher Beziehungen und Gewaltprävention. Ein fachlicher Schwerpunkt liegt auf den Naturwissenschaften Biologie, Physik und Chemie. Ebenso werden in fast allen Fächern Computer genutzt. Die Schule verfügt über einen bilingualen Zug, in dem SchülerInnen in der siebten und achten Klasse zusätzlich Englischunterricht erhalten, mit dem Ziel, in der neunten und zehnten Klasse die Fächer Geschichte und Landeskunde in englischer Sprache zu absolvieren. Hier lernen SchülerInnen Methoden des eigenverantwortlichen Lernens kennen.

¹³⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012b.

¹³⁶ Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin (Abrufbar unter: <http://www.berlin.de/ba-marzahn-hellersdorf/verwaltung/bildung/masterplan.html>, 24.09.2013).

¹³⁷ Rudolf-Virchow-Oberschule (Abrufbar unter: http://www.rvo-berlin.de/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=31, 24.09.2013).

¹³⁸ Seit der Schulstrukturreform ersetzt die Berufsbildungsreife den ehemaligen Hauptschulabschluss und die erweiterte Berufsbildungsreife den erweiterten Hauptschulabschluss.

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Rudolf-Virchow-Oberschule: Schulprofil (Abrufbar unter: http://www.rvo-berlin.de/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=31, 24.09.2013).

Zudem bietet die RVO Religionsunterricht und Förderunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch an und verfügt über eine Bibliothek, einen Schülerclub und ein Hausaufgabenzimmer.¹⁴¹

Des Weiteren gehört zum schulischen Angebot der RVO das verpflichtende dreiwöchige Betriebspraktikum in der neunten Klasse und es werden Projektwochen veranstaltet. Ebenfalls bietet die Schule Sprach- und Sportreisen an, arbeitet an der Aktion „Schule macht Zeitung“ mit und nimmt an zahlreichen sportlichen und naturwissenschaftlichen außerschulischen Wettbewerben teil.¹⁴²

Schuleigenes Profil

Aus der Selbstdarstellung, die auf der Website der Rudolf-Virchow-Oberschule zu finden ist, geht hervor, dass sich die Schule als Lerngemeinschaft mit hohen Anforderungen, die leistungsorientiert arbeitet, versteht. Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit und Engagement bilden hierbei die Arbeitsgrundlage. Auf dem Weg zum Studium und Beruf sollen Heranwachsende an der RVO lernen, Selbstbestimmung mit sozialer Verantwortung zu verknüpfen.¹⁴³

Die zweite Leitidee lautet „Schule als Gemeinschaft“. Hier werden gute Lern- und Arbeitsbedingungen für SchülerInnen und LehrerInnen als wesentliche Voraussetzung für ein gelungenes Schulleben verstanden. Als Basis für die gemeinsame Arbeit werden Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung genannt. Des Weiteren heißt es, dass an der RVO LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gemeinsam ein vielfältiges, vertrauensvolles Miteinander gestalten und im Umgang miteinander Wert auf Respekt, Höflichkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Toleranz legen. Zudem soll eine Persönlichkeitsbildung gefördert werden, die dem Einzelnen einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst, mit der Mitwelt und der Umwelt ermöglicht.¹⁴⁴

Die Schwerpunkte der schulischen Ausbildung setzt die RVO auf die naturwissenschaftlichen Fächer.

Ebenfalls wird der computergestützte Fachunterricht als zukunftsorientierte Form des Erwerbs und der Anwendung von Wissen verstanden. Hierbei verbindet die RVO die Fachorientierung mit Aspekten des fächerübergreifenden und projektorientierten Lernens. Des Weiteren heißt es, dass ein vielfältiger Austausch mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule gepflegt wird und die Schule eine offene und tolerante Einstellung für das eigene Umfeld und die Aneignung von Kenntnissen über fremde Kulturen entwickelt.¹⁴⁵

Im letzten Jahr wurde das Leitbild um die Schwerpunkte Antigewalt und Antirassismus, soziales Lernen und die bestmögliche individuelle Förderung zur Erreichung des höchstmöglichen Abschlusses ergänzt.¹⁴⁶

6.3 Organisation und Philosophie der Berufsorientierung an der RVO

Im Folgenden wird die Organisation und Philosophie bezogen auf die berufsorientierte Übergangsvorbereitung an der Rudolf-Virchow-Oberschule ausgeführt.

6.3.1 Organisation der Berufsorientierung an der RVO

Die Organisation der Rudolf-Virchow-Oberschule und damit auch die Organisation der Berufsorientierung sind hierarchisch ausgestaltet. Damit verbunden sind Leitungs- und

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Rudolf-Virchow-Oberschule: Die Schule & das Umfeld (Abrufbar unter: http://www.rvo-berlin.de/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=35, 24.09.2013).

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ RVO\ExpertIn 1 RVO.

Koordinationsfunktionen für verschiedene Bereiche. Auf der ersten Leitungsebene steuert die Schulleitung die Berufsorientierung und beteiligt sich aktiv an verschiedenen Gremien, um die Vernetzung der unterschiedlichen AkteurInnen in der Berufsorientierung weiterzuentwickeln und voranzutreiben. Auf der zweiten Leitungsebene befinden sich die Mittel- und OberstufenleiterInnen. Der Mittelstufenleiter ist für die Berufsberatung und die Berufsorientierung zuständig und ihm oblag entsprechend der externen und internen Vorgaben die Aufgabe das Konzept zum Dualen Lernen, welches an der RVO zentral für die Berufsorientierung ist, auszuarbeiten. Die Oberstufenleiterin ist für die Koordination der Berufsorientierung in der Oberstufe sowie für die Laufbahnberatung der SchülerInnen zuständig.

Auf der dritten Leitungsebene sind die FachbereichsleiterInnen angesiedelt. Im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) erfolgt primär die praktische Umsetzung der Berufsorientierung und die Fachbereichsleitung organisiert beispielsweise das Betriebspraktikum, vermittelt Praktikumsverträge und besucht die SchülerInnen vor Ort.¹⁴⁷

Im Zentrum der Berufsorientierung an der Rudolf-Virchow-Oberschule steht das Konzept des Dualen Lernens, welches das Ziel verfolgt, die Fortsetzung des individuellen Bildungsweges der SchülerInnen in Richtung Berufsausbildung oder Studium durch die Vermittlung der dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erleichtern.¹⁴⁸

Die Berufsorientierung beginnt an der Rudolf-Virchow-Oberschule im ersten Halbjahr der siebten Klasse und erstreckt sich bis zum Ende der dreizehnten Klasse.

Im Folgenden werden die wichtigsten berufsorientierenden Angebote, die durch externe PartnerInnen angeboten und umgesetzt werden, vorgestellt.

Berufsberatung der Agentur für Arbeit

Die Agentur für Arbeit teilt sich in Berlin in drei Bezirke (Nord, Mitte, Süd). Die RVO liegt im Zuständigkeitsbereich der Agentur für Arbeit Mitte. Die zuständige Berufsberaterin ist sowohl in der Schule als auch in der Agentur für Arbeit Ansprechpartnerin für alle SchülerInnen der Klassenstufen neun und zehn. Die Berufsberaterin ist alle zwei Wochen an einem Tag direkt vor Ort an der RVO anwesend und bietet Einzelberatung an. In der neunten Klasse findet eine Berufsorientierungsveranstaltung statt. Der Beratungsschwerpunkt liegt auf der Klasse zehn. Hier steht die Bewerbung im Vordergrund. Zusätzlich werden eine Elternveranstaltung und eine Abiturberatung in der Oberstufe angeboten.

Berufseinstiegsbegleitung und Potenzialanalyse

Das Institut für Betriebsorganisation und Informations-Technik (InBit) ist ein privater bundesweit tätiger Bildungsträger. An der RVO führen BerufseinstiegsbegleiterInnen von InBit Potenzialanalysen mit den SchülerInnen durch und beraten sie hinsichtlich ihrer Stärken und möglichen Berufsrichtungen. Ebenfalls wird ein Erlebnisparcours zur Stärkenfindung mit Auswertung und Zertifikat angeboten.

Kompetenzagentur

Die Kompetenzagentur wird von der Agentur für Arbeit Berlin Mitte und der Abteilung für Jugend des Bezirksamts Marzahn-Hellersdorf finanziert. Das Beratungsangebot der Kompetenzagentur ist an Jugendliche adressiert, die beim Übergang von der Schule in den Beruf aufgrund vielschichtiger Problemlagen Hilfestellung benötigen.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Rudolf-Virchow-Oberschule: Berufsorientierung – Ein Konzept entsteht! (Abrufbar unter: http://www.rvo-berlin.de/joomla_neu/index.php?option=com_content&view=article&id=139:berufsorientierung-konzept&catid=45:berufsorientierung&Itemid=56,24.09.2013).

Coaching

Die Qualifizierungsgesellschaft für Energie- und Umwelttechnik (QE&U) ist in Berlin Ansprechpartnerin für berufliche Qualifikationen verschiedenster Art und bietet Weiterbildungsmaßnahmen, zukunftsorientierte Umschulungen und fachgerechte Erstausbildungen an. In Kooperation mit der Agentur für Arbeit veranstaltet QE&U an der RVO Coachingprogramme und ist in jeder Phase des Übergangs präsent. Zwei Mal im Monat ist eine Ansprechpartnerin direkt vor Ort und die SchülerInnen können an Gruppenberatungen oder Einzelgesprächen teilnehmen.

Tagespraktika mit Zertifikat

QE&U bietet SchülerInnen die Möglichkeit, verschiedene Berufsfelder in den Bereichen Holz, Elektronik, Farbe, Elektrotechnik und Metallverarbeitung und Kauffrau für Bürokommunikation durch Tagespraktika kennenzulernen. Sie erhalten hierbei Teilnahme-Zertifikate.

Projektwoche

Jährlich wird an der RVO in Kooperation mit Helliwood, Galerie Lafayette, Kaufhof AG, der Agentur für Arbeit und dem Fachbereich WAT eine Projektwoche veranstaltet, in der SchülerInnen in einem Projekt Lehrstellen kennenlernen, an einer Typberatung teilnehmen, sich durch Kaufhof oder Lafayette einkleiden lassen und in Chefetagen vorstellen können.

„Komm auf Tour“

Die RVO nimmt an der Aktion „Komm auf Tour“ (KaT) jährlich mit dem Jahrgang sieben teil. KaT ist ein Projekt zur Stärkenentdeckung, Berufsorientierung und Lebensplanung für Jugendliche und wird seit 2010 im Auftrag der Senatsverwaltungen für Arbeit, Integration und Frauen sowie Bildung, Jugend und Wissenschaft, der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit, den drei Arbeitsagenturen im Land Berlin sowie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Berlin durch die SPI Consult GmbH umgesetzt.¹⁴⁹

Berufswahlpass

An der RVO arbeiten die Agentur für Arbeit, QE&U und der Fachbereich WAT mit dem Berufswahlpass. Dieser soll SchülerInnen dabei helfen, sich bei der Wahl eines Berufes zu orientieren. Des Weiteren soll er Eltern, Lehrkräften, der Berufsberatung und Betrieben ermöglichen, Jugendliche auf ihrem Berufsfindungsweg zu unterstützen.

Projekt „Berufe-Haus“

„Berufe-Haus“ ist ein Konzept zum Thema Inklusion in der Berufsorientierung für Jugendliche und wird von den TÜV-Werkstätten und dem Verein für Chancengleichheit und Arbeitswelt caju e.V. durchgeführt. Im Zentrum steht die Aufgabe, einen ein m3 großen Kubus, ausgehend von selbst recherchierten Arbeits- und Lebenswelten, aufzubauen und einzurichten. Durch Betriebsbesuche, Blitzjob-Erfahrungen und Interviews lernen die SchülerInnen die entsprechenden Berufe kennen.

Projekt „Keinen Schüler verlieren“

Dieses Projekt wird gemeinsam von der RVO und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft durchgeführt. Es beinhaltet eine besondere Förderung in Deutsch, Mathematik und Englisch für SchülerInnen mit schlechten Noten.

Fachmesse für Ausbildung: vocatium Berlin

Das Institut für Talententwicklung (IfT) veranstaltet die Fachmesse für Ausbildung + Studium vocatium Berlin. AusbildungsberaterInnen von Betrieben, Fachschulen und Institutionen informieren

¹⁴⁹ <http://www.spiconsult.de/inhalt/moderieren/komm-auf-tour.html>.

die Jugendlichen in vorab vereinbarten Gesprächen über Ausbildungschancen. Die SchülerInnen können an bis zu vier echten Bewerbungsgesprächen bei potenziellen AusbilderInnen teilnehmen.

Organisation der Berufsorientierung von Jahrgang 7-10

Die Berufsorientierung ist an der RVO entsprechend den Klassenstufen inhaltlich und organisatorisch geordnet.

Jahrgang 7: „Das bin ich“

Die Inhalte des Dualen Lernens werden im Fach WAT, im Fachunterricht und in den Wahlpflichtkursen ab Klassenstufe sieben vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Die Berufsvorbereitung beginnt im ersten Halbjahr der Klassenstufe sieben mit der Teilnahme an der Berufsorientierungsveranstaltung „Komm auf Tour“ und den Betriebsbesichtigungen und Betriebserkundungen im zweiten Halbjahr. Zudem werden in der Klassenstufe sieben ein ITG (Computerkurs), Wahlpflichtunterricht mit erster Berufsorientierung und Veranstaltungen der Berufsorientierung innerhalb der Kerngruppenstunden angeboten.¹⁵⁰

Jahrgang 8: „Das kann ich“

In den Klassenstufen acht und neun wird im Fachunterricht und in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit mit dem Berufswahlpass gearbeitet. Des Weiteren absolvieren die SchülerInnen in ausgewählten Berufsfeldern (Holz, Elektronik, Farbe, Elektrotechnik und Metallverarbeitung, Kauffrau für Bürokommunikation) Tagespraktika. Zentrale Partnerin ist QE&U. Unter Anleitung von externen PartnerInnen können die SchülerInnen hier praktische Tätigkeiten durchführen und erhalten Zertifikate, die bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze Vorteile verschaffen sollen. Ebenfalls werden im Bereich ITG und Berufsorientierung Berufsprofile erkundet und es findet ein Bewerbertraining statt, das auch dazu dienen soll, die Chance auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Zudem finden im Wahlpflichtunterricht Exkursionen in Betriebe und Einrichtungen zur Berufserkundung statt.¹⁵¹

Jahrgang 9: „Das will ich“

Zu Beginn der neunten und zehnten Jahrgangsstufe erhalten alle SchülerInnen und Eltern einen Fahrplan der Berufsorientierung. In diesem sind wichtige Termine und die Aufgabenverteilung aller Beteiligten enthalten.

In der Jahrgangsstufe neun absolvieren die SchülerInnen ein dreiwöchiges Betriebspraktikum, das ihnen Erfahrungen im Berufsalltag vermitteln und bei der Berufswahl helfen soll. Hierbei erhalten sie eine Beurteilung und fertigen eine Praktikumspräsentation an, die den Berufswahlpass ergänzen soll. Zudem findet im ersten Halbjahr ein Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) statt. Des Weiteren können die SchülerInnen an einem Bewerbertraining mit Profis aus der Wirtschaft teilnehmen, Berufswahlmessen besuchen, in den Berufsfeldern Handel, Versicherung, Gesundheitsdienstleistung, Lagerverwaltung und Pflegedienste arbeiten und lernen, im Fachunterricht Biologie und Chemie die Charité besuchen, am GirlsDay teilnehmen und Job- und Ausbildungsbörsen sowie die Berufsberatung der Agentur für Arbeit besuchen. Zudem werden im Fach WAT Berufsprofile und Bewerbungsunterlagen erstellt und auch im Deutschunterricht die Bewerbungsmappen überarbeitet.

Ebenfalls besteht für SchülerInnen die Möglichkeit an besonderen Organisationsformen des Dualen Lernens teilzunehmen, die darin bestehen, dass SchülerInnen an bis zu drei Tagen außerhalb der Schule in Betrieben (sozialen Einrichtungen des Bezirkes) praktisch arbeiten oder das Fach WAT als

¹⁵⁰ Rudolf-Virchow-Oberschule: Berufsorientierung – Ein Konzept entsteht! (Abrufbar unter: http://www.rvo-berlin.de/joomla_neu/index.php?option=com_content&view=article&id=139:berufsorientierung-konzept&catid=45:berufsorientierung&Itemid=56, 24.09.2013).

¹⁵¹ Ebd.

WPU-Fach doppelt belegen können. Die normale Fächerstruktur wird dann aufgelöst und individuell auf die SchülerInnen angepasst.¹⁵²

Jahrgang 10: „Das mache ich“

Im Fokus der zehnten Jahrgangsstufe stehen der Schulabschluss und die Ausbildungsplatzsuche. Zu Beginn des Schuljahres erhalten alle SchülerInnen einen Termin bei der Berufsberatung, bei dem sie ihre Perspektive und einen Arbeitsplan zur Ausbildungssuche festlegen sollen. Die Schule plant derzeit, dass alle SchülerInnen während des gesamten zehnten Jahrgangs von einem persönlichen Coach begleitet werden sollen und hängt für die SchülerInnen aktuelle Ausbildungsplätze und Lehrstellen aus. Zudem können die SchülerInnen die AG Berufswahl sowie individuelle Job-Börsen besuchen, an einem Bewerbertraining und einer Typberatung teilnehmen, diverse Fach- und Berufsbildungsmessen besuchen und sich Präsentationstechniken erarbeiten. Nach Wunsch können SchülerInnen auch an weiterführende Bildungseinrichtungen vermittelt werden.¹⁵³

Oberstufe

In der Oberstufe können die SchülerInnen Universitäten besuchen. Zudem findet eine Studien- und Berufsberatung in Gruppen- und Einzelterminen und ein Besuch der Abi-Messe und anderen Ausbildungsmessen statt. Ebenfalls besteht die Möglichkeit ein Schnupperstudium zu machen oder weitere Praktika zu absolvieren. Zurzeit wird versucht, die Organisationsstruktur der Berufsorientierung aus der Mittelstufe auf die Oberstufe zu übertragen.¹⁵⁴ Auch werden Besuche in sogenannten Schullaboren an den Universitäten durchgeführt. Der Ablauf und das Konzept der Übergangsvorbereitung in der Oberstufe sind angelehnt an die der Mittelstufe bzw. wird versucht, diese in der kommenden Zeit komplett auf die Oberstufe zu übertragen.

6.3.2 Philosophie der Berufsorientierung an der RVO

Im Folgenden werden die Kernelemente der Philosophie der Rudolf-Virchow-Oberschule beschrieben. Die formale Organisation der Schule zeichnet sich durch einen hierarchischen Aufbau aus. Dies schlägt sich in weiten Teilen auch in der Organisation der Maßnahmen zur Übergangsvorbereitung nieder. Die Verantwortlichkeiten und Leitungsfunktionen sind an der Schule eindeutig geregelt und prägen die Organisation des schulischen Lebens. Dabei versteht die Schulleitung die Führung der Schule als Managementaufgabe, die in vielen Aspekten keine Unterschiede zum Management eines Unternehmens aufweist. Zum einen weist die Schule eine klare Erfolgsorientierung auf, u. a. ist erklärtes Ziel im Hinblick auf die Aufgabe, die die Schule gegenüber den SchülerInnen hat, dass diese mit zwei Dokumenten die Schule verlassen sollen: Dem Abiturzeugnis und einem Ausbildungsvertrag. In der Übergangsvorbereitung fällt auf, dass vor allem eine Orientierung an mittleren gesellschaftlichen Milieus besteht. Das bedeutet konkret die Schwerpunktsetzung in der Beratung, Informationsvermittlung und dem praktischen Einblick/Übungen in Ausbildungsberufe (siehe hierzu die folgenden Kapitel).

Zum anderen ist bemerkenswert, dass auf verschiedenen Ebenen Wettbewerb in der weiteren Berliner Schullandschaft eine Rolle spielt (bspw. um SchülerInnen und Projektgelder für schulische Aktionen auch im Rahmen der Übergangsvorbereitung) und sich die Ausgestaltung der Kooperationen und Beziehungen zu anderen AkteurInnen sich als Kunden-Lieferanten-Konstellation darstellt. Insbesondere in der Übergangsvorbereitung weist die Schule eine Vielzahl an kurzfristigen aber auch dauerhaften Kooperationen zu externen ExpertInnen bspw. BeraterInnen und Unternehmen auf.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

Neben weiteren Aspekten, die typisch für bürokratische Organisationen sind (Aktenförmigkeit usw.), ist es vor allem die Historie und Leitung der Schule, die maßgeblich wichtige Aspekte der Schulkultur prägt. Wie oben dargelegt, wurde die Schule nach der Wiedervereinigung aus zwei bestehenden Schulen zusammengelegt. Das allgemeine polytechnische Prinzip¹⁵⁵, das in der Vergangenheit wichtiger Aspekt des Bildungssystems war, besteht im Kern weiterhin explizit an der Schule und findet sich vor allem in der Ausgestaltung des Konzept zum Dualen Lernen wieder. Die Ausrichtung an anwendungsorientiertem Praxislernen im Hinblick auf die Arbeitswelt wird größtmöglich im Unterricht, aber insbesondere in der Übergangsvorbereitung umgesetzt. Die Schule hat im Hinblick auf diese spezifische Ausrichtung eine „Vorreiterrolle“ eingenommen, da sie noch vor der Schulstrukturreform begonnen haben, das Konzept des Dualen Lernens umzusetzen.

Trotz der Kürzungen im Zuge der Schulstrukturreform im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer wird versucht, weiterhin den Naturwissenschaften einen wichtigen Stellenwert in der Wissensvermittlung einzuräumen. Dies ist insofern wichtig, da die MINT Fächer wichtiger Bestandteil des Schulprofils sind und waren und auch einen wichtigen Aspekt des professionellen Selbstverständnisses vieler interner ExpertInnen sind. Daneben wird diesen Fächern auch eine Schlüsselrolle in der Arbeitswelt beigemessen. Die Schule wird als Institution verstanden, die die Kompetenz- und Deutungshoheit über die SchülerInnen hat. Die Eltern werden punktuell in die Arbeit der Schule mit eingebunden.

Zentrale Praxis an speziellen Zeitpunkten in der Übergangsvorbereitung (Bewerbung an Schule sowie Beginn der Oberstufe) sind zwei Testformen. Das ist einmal das Bewerbungsgespräch, in dem bereits das Bewusstsein der SchülerInnen für den Übergang überprüft wird und zum anderen werden zu Beginn der elften Klasse Lerntests durchgeführt, an die auch die weitere Beratung und die Schullaufbahnplanung gekoppelt ist. In dem Lerntest wird geprüft, was für einem Lerntyp die SchülerInnen entsprechen und welche passenden Schwerpunktfächer in der Oberstufe gewählt werden sollten.

6.4 Übergangsvorbereitung aus Sicht der ExpertInnen

Im Folgenden werden die Wissensbestände der ExpertInnen entlang der zentralen Codes und Kategorien der Analyse ausgeführt.

6.4.1 Selbstverständnis

Unter dem Begriff des Selbstverständnisses haben wir verschiedene Aspekte zusammengefasst, die das Rollenverständnis und damit zentrale handlungsleitende Wissensbestände der ExpertInnen beinhalten, bspw. das Verständnis der eigenen Arbeit im Rahmen schulischer Wissensvermittlung, der Beziehung zwischen ExpertInnen und SchülerInnen sowie Aspekte ihrer Biografie und Profession, die in dem spezifischen Kontext als auch der Historie der Schule und der ExpertInnen relevant sind.

Das Selbstverständnis der internen und externen ExpertInnen lässt sich unterscheiden, überschneidet sich aber auch an einigen Punkten.

Die internen ExpertInnen stellen ihre Rolle als SchulexpertInnen in der Übergangsvorbereitung und teilweise darüber hinaus recht ähnlich in den Interviews dar. Prägend für alle internen ExpertInnen ist die eigene Lebens- und Schulbiografie in der ehemaligen DDR. Das polytechnische Prinzip als auch der naturwissenschaftliche Schwerpunkt, die sie als ehemalige SchülerInnen und LehrerInnen vermittelt und internalisiert haben, sind wichtig für die eigene Identität und das derzeitige

¹⁵⁵ Das polytechnische Prinzip beinhaltet u.a. das Praktische Lernen als anwendungsorientierte Form der Wissensvermittlung, eine frühzeitige und intensive Einbindung der SchülerInnen in die Arbeitswelt als auch den inhaltlichen Schwerpunkt im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer (hierzu Bunke 2005).

Rollenverständnis als LehrerIn. In den Selbstdarstellungen, Darstellungen vergangener biografischer Erlebnisse und auch den Vergleichen, die zwischen der heutigen und vergangenen Bildungspraxis gezogen werden, sind diese Aspekte Dreh- und Angelpunkt der Darstellungen und auch der „rote Faden“ der Praxis und Idee der Übergangsvorbereitung an der Schule. Bei den Rollenbeschreibungen des LehrerInnenberufs treten immer wieder Aspekte der „Lenkung und Steuerung“ als zentrale Aufgabe der ExpertInnen auf. Sicherlich haben LehrerInnen einen erzieherischen Auftrag, allerdings erhält dieser hier eine besondere Ausdeutung und wird erst verständlich vor dem Hintergrund der Historie der Schule als auch der Biografien der ExpertInnen. Dies vermischt sich mit neuen Aspekten, die eher an Selbstbeschreibungen von ManagerInnen erinnern, aber auch denen von BeraterInnen ähneln. Insbesondere die Aufgabenbeschreibung¹⁵⁶ der ExpertInnen in der Oberstufe erinnern eigentlich nur noch die des Managements, das ab und zu steuernd und kontrollierend in die (wünschenswerter Weise) eigenständig organisierten und durchgeführten Lernprozesse der SchülerInnen eingreift und punktuell beratend und begleitend für einzelne SchülerInnen zur Verfügung steht.

Die Rollendarstellungen der ExpertInnen in der Unterstufe unterscheiden sich in einem Aspekt, hier werden eher die erzieherischen Aspekte hervorgehoben und das entsprechende Engagement (z. B. spezifische Vorbereitungen usw.), das dieses beinhaltet.

Die externen BeraterInnen sehen ihre Rolle als beratende Dienstleister allerdings lassen sich hier auch Elemente der Erziehung und Steuerung finden.

Beratungspraxis

Die Philosophie und Organisation der Schule findet ihren Ausdruck auch in der Beratungspraxis der Übergangsvorbereitung.

Schwerpunkt der Wissensvermittlung in der Übergangsvorbereitung ist selbst erworbenes und anwendungsorientiertes *Praxiswissen*. Neben den FachlehrerInnen für diesen Bereich sind es vor allem externe ExpertInnen, die den Großteil der Übergangsvorbereitung in Schülergruppen durchführen. Im Unterricht werden dann die Inhalte der Vorbereitungsprogramme bei den ExpertInnen vor- und nachbereitet. Daneben gibt es zusätzliche Pflichtberatungen für SchülerInnen, die als Problemfälle eingestuft werden sowie gesonderte Gruppen, in denen eine spezielle Übergangsvorbereitung erfolgt.

Die Zielsetzung an der Schule ist die zielstrebige Vorbereitung und Informierung über Wege und Platzierungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt und hier konkret in Ausbildungsberufen. Entsprechend des Verständnisses von Arbeit, geht es in der schulinternen Übergangsvorbereitung darum, die SchülerInnen für die späteren Möglichkeiten zu öffnen und möglichst alle SchülerInnen im Rahmen des oben ausgeführten Spektrums zielstrebig auf den Übergang vorzubereiten. Insbesondere die SchülerInnen, die aus Sicht der ExpertInnen aus einem problematischen sozialen Umfeld stammen, sollen aus diesem Umfeld herausgelöst werden und so ihr Blick für andere Möglichkeiten geöffnet werden.

Es lassen sich folgende Formen der Wissensvermittlung unterscheiden: *Informierung*, *Beratung* und das *Training*. Im Kern besteht die Übergangsvorbereitung aus der Informierung über Möglichkeiten, AnsprechpartnerInnen und die Formalitäten der Wege in konkrete Ausbildungen. Auffällig sind aber weitere zentrale Elemente: Es werden eine Reihe an Techniken der Selbstreflexion, der Ermittlung (z. B. diverse Testformate), des Vergleichs und der Bewertung der Stärken und Schwächen der SchülerInnen durchgeführt. Verschiedene Trainingsformen werden für Letzteres von externen BeraterInnen ausgeführt, in denen Teilaspekte der Arbeitswelt und der Eintritt in die Arbeitswelt im Modus des „als ob“ durchgespielt werden. Diese werden in laborartigen Werkstätten, die realen

¹⁵⁶ Diese Darstellung ist recht zugespitzt, allerdings spiegelt diese zugespitzte Typik die Traumvorstellung einer der Interviewpersonen auch nahezu exakt wieder.

Arbeitsplätzen nachempfunden sind sowie bei Besuchen in realen Betrieben vollzogen. Insgesamt ist mit den verschiedenen Formen der Wissensvermittlung auch ein spezifisches Beobachtungs- und Bewertungssystem verbunden. Neben den ExpertInnen, die die Fähigkeiten der SchülerInnen beobachten und bewerten, sind auch zu verschiedenen Veranstaltungen Unternehmen an der Schule (oder die SchülerInnen im Unternehmen), die ebenfalls die SchülerInnen begutachten und als potenzielle zukünftige Auszubildende ansprechen können.

Wichtiger Bestandteil der verschiedenen Vermittlungsformen sind Visualisierungen (Merkblätter, Informationshefte, Filme usw.) verschiedener Art und Dokumentationen (Praktikumshefter, Berufswahlpass, Steckbriefe, Listen), die im gesamten Verlauf der schulischen Übergangsvorbereitung verwendet werden. Daneben sind diese ebenfalls konstitutiv für die Arbeit der ExpertInnen, die etwa beständig Informationen über die SchülerInnen und auch ihre eigene Arbeit dokumentieren und Informationen, die für ihre Arbeit relevant sind, ebenfalls in diesen Formen vorliegen haben. Entsprechend erfolgt teilweise auch der Informationsaustausch untereinander etwa über Listen.

Für die Inhalte der Wissensvermittlung sind bestimmte handlungsleitende Vorstellungen über Arbeit und die Arbeitswelt zentral, bspw. die positive Vorstellung von *betrieblicher Produktionsarbeit*, *Normalarbeitsbiografien* und *Normalarbeitsverhältnissen*, die immer noch als Regelfall von Arbeitskarrieren und der Arbeitsorganisation erachtet werden. Im Kern besteht die Vorstellung, dass Leben Arbeit bedeutet und somit auch einen zentralen Wert darstellt. Schule kommt also auch aus dieser Perspektive die Aufgabe zu, vornehmlich die SchülerInnen auf die Arbeitswelt vorzubereiten.

Entsprechend der genannten Vorstellungen liegt der *Fokus auf Ausbildungsmöglichkeiten in Handwerks- oder Technikbetrieben*. Punktuell lässt sich die Wahrnehmung des Wandels von der Arbeitswelt hin zu Dienstleistung und Kreativberufen widerfinden.

Insgesamt weist die Schule, wie oben beschrieben, eine bürgerliche Mittelfeldorientierung auf, d. h. es wird bis zur zehnten Klasse auf den MSA und anschließende Ausbildungswege vorbereitet. Erst ab der elften Klasse findet eine Vorbereitung auf Studienmöglichkeiten statt. Zentrale vermittelte Tugenden von zukünftigen ArbeitnehmerInnen in geschlechtsspezifischen Berufen sind Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung.

Neben diesen Wissensbeständen, die Aspekte der „klassischen Arbeitswelten“ repräsentieren, lassen sich aber auch eine Reihe von Inhalten finden, die auf die Veränderungen von Arbeit verweisen. Zentraler Aspekt der Übergangsvorbereitung ist etwa die Vermittlung von Wissen, das sich auf die Darstellung, das Marketing und die Selbststeuerung der SchülerInnen bezieht und als ein Kern von Arbeit betrachtet wird.

Verständnis vom Übergang

Für die Beratungspraxis ist auch das besondere Verständnis vom Übergang handlungsleitend. Insgesamt wird an der Schule das *Leben als Übergangsraum* verstanden, weshalb so früh wie möglich mit der Übergangsvorbereitung begonnen werden soll. Im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ endet der Übergangsraum aus dieser Perspektive nicht. Der Verlauf des Übergangs wird dabei als Phasenmodell verstanden. Entsprechend bestehen für jede Phase, die den Jahrgangsstufen entspricht, auch spezifische Aufgaben und Funktionen, denen jeweils spezifische AkteurInnen zugeordnet sind. Der Schule kommt hier insgesamt die Aufgabe zu, Bewusstsein für den Übergang zu schaffen und Kompetenzbildung und Kompetenztests bei den SchülerInnen durchzuführen.

Von den SchülerInnen wird erwartet, dass diese sich aktiv, selbstgesteuert und ernsthaft an der Vorbereitung beteiligen. Gelegentlich zeigen sich aber auch Widersprüche und Brüche in dieser ~~Wissensordnung~~, bspw. sorgen sich einige der LehrerInnen um die Überforderungen, die diese „Vorgaben“ sowohl für die SchülerInnen als auch für ihre Arbeit bedeuten. Eine grundsätzliche Infragestellung des Programms findet aber nicht statt.

6.4.2 Erwartungen und Zuschreibungen an andere AkteurInnen

Neben den ausgeführten Wissensbeständen über Arbeit, die Arbeitswelt sowie dem Verständnis vom Übergang gehen in die Beratungspraxis auch weitere Vorstellungen/Wissensbestände, Erwartungen und Erfahrungen an/mit verschiedenen Akteursgruppen (Eltern, Unternehmen usw.) ein, die nun dargestellt werden.

Wirtschaft/Betriebe

Aus den oben ausgeführten Gründen hat die Schule ein großes Interesse an der langfristigen Zusammenarbeit mit verschiedenen Betrieben. Es bestehen bereits langfristige Kooperationen, Erfahrungen über die Praktika sowie einmalige Veranstaltungen, sodass die folgenden Beschreibungen vermutlich als Erfahrungswissen gewertet werden können.¹⁵⁷ Insgesamt beschreiben die internen ExpertInnen die Rolle der Betriebe als ambivalent. Positiv wird das Interesse der Betriebe benannt, die langfristig und zuverlässig mit der Schule zusammen arbeiten. Daneben besteht aber die Einschätzung, dass die Betriebe eher nicht auf die Schule und die SchülerInnen eingestellt sind, insbesondere das Zeitregime der Schule (Prüfungszeiten usw.) gerät immer wieder in Konflikt mit z. B. den Bewerbungsfristen der Unternehmen. Auch wird negativ angemerkt, dass die Unternehmen zumeist nach den formalen Kriterien wie etwa den Noten die SchülerInnen bewerten und auswählen und weniger nach deren praktischen Fähigkeiten.

Teils als Zuschreibung und teils aus Erfahrungswerten mit den Schulpraktika, wird an manchen Unternehmen bemängelt, dass sie SchülerInnen nur Hilfsaufgaben zuteilen und sie so keinen richtigen Einblick in das Arbeitsleben erhalten. Die SchülerInnen verweilen so in „Beobachterpositionen“ die zwar einen Überblick über die einzelnen Arbeitsabläufe, aber selber keine eigenen Arbeitserfahrungen sammeln können. Daraus entsteht der vermutete unintendierte Nebeneffekt, dass die SchülerInnen anfangen sich zu langweilen.

Soziales Umfeld und Eltern

Hingegen sind die Darstellungen des sozialen Umfelds der SchülerInnen auf Grund der wenigen Kontakte der ExpertInnen zu diesen als stereotype Vorstellungen zu deuten. Insbesondere die externen ExpertInnen haben keine eigenen Erfahrungen mit den Personen aus dem sozialen Nahfeld der SchülerInnen.

Bei allen ExpertInnen lassen sich negative kategoriale Vorstellungen¹⁵⁸ finden, die sich auf die Eltern der Jugendlichen beziehen, die dauerhaft arbeitslos sind und Hartz IV beziehen. Formulierungen wie die „soziale Hängematte“, „Passivität“, „Verweigerungshaltung“, „Verantwortungslosigkeit gegenüber den Kindern“ und „Selbstverschuldung der eigenen Lage“ ziehen sich wie ein roter Faden durch die Interviews. Im Bezug zur Übergangsvorbereitung wird das „abfärben“ dieser negativen Einstellungen und Ferne der Arbeitswelt auf die Kinder vermutet, weshalb es gilt, die Kinder vor dem negativen Einfluss und der Haltung der Eltern zu bewahren.

Temporäre Arbeitslosigkeit wird hingegen negativ, aber graduell bewertet.

Wie ausgeführt, stellt das spezifische Verständnis von Arbeit einen besonderen positiven Wert und Wissensbestand dar, dessen negatives Gegenstück hier repräsentiert ist. Als positiv werden die Eltern

¹⁵⁷ Die Einschätzung ist unter Vorbehalt zu verstehen, da es durchaus starke Abgrenzungen in den Interviews gibt. Diese können als Reaktion auf die z. T. sehr deutlichen Zuschreibungen von Unternehmen an die Schulen gedeutet werden. So sind in der öffentlichen Debatte u.a. immer wieder die Stichworte der „ausbildungsunfähigen- bzw. unwilligen“ Jugendliche, die aus den Schulen entlassen werden und in den Unternehmen unter großen Ressourcenaufwand nachgeschult werden müssen bzw. gar nicht einsetzbar sind, problematisiert worden. Mittlerweile haben sich im Zuge der Debatte um den Fachkräftemangel die Positionen und Argumente etwas verschoben. Die Interviewten haben also zeitweilig die Rolle der Repräsentanten ihrer Institution in der Öffentlichkeit, in der Interviewsituation, ausgeübt.

¹⁵⁸ Neckel & Suttlerlütü 2010.

bewertet, die ihre Kinder unterstützen, ermutigen und informiert sind über die Übergangsvorbereitung.

SchülerInnen

Die Bandbreite der Einschätzungen und Zuschreibungen bezüglich der SchülerInnen deckt den gesamten Bereich von negativen wie positiven Vorstellungen ab. Im Folgenden wird an Beispielen kurz die anschließende Praxis der weiteren Übergangsvorbereitung, die aus den Bildern folgt, ausgeführt. Diese Vorstellungen haben eine zentrale Funktion innerhalb der Fallkonstruktion¹⁵⁹, sowohl in der externen wie internen Beratung als auch der Bewertung der Leistungen der SchülerInnen in der Übergangsvorbereitung.

Die zentralen Vorstellungen in der Übergangsvorbereitung, die sich bei allen ExpertInnen finden lassen, erfolgen primär auf Grund der Bewertung der Motivation und Eigeninitiative der SchülerInnen.¹⁶⁰ Eine zentrale Theorie der ExpertInnen ist, dass die SchülerInnen jeweils nur einen bestimmten Rahmen von Potenzial aufweisen, in dem sie sich entwickeln können. Die Erwartung an die SchülerInnen ist, dass diese ein Ziel für die Zeit nach der Schule entwickeln und dieses zielstrebig verfolgen müssen.

Daneben werden sowohl über- als auch unterdurchschnittlich klassifizierte Gruppen von SchülerInnen konstruiert. Die überdurchschnittlich bewerteten SchülerInnen werden sich quasi bis zum Ende der zehnten Klasse in der Übergangsvorbereitung selbst überlassen.

Die „Problemfälle“ werden hingegen differenzierter klassifiziert und in entsprechenden Sonderprogrammen unterrichtet und beraten. Zunächst wird versucht, sie im Rahmen des normalen Unterrichts zur Mitarbeit usw. zu bewegen, etwa durch das Aufzeigen von Alternativen oder mit dem Hinweis auf die Benotung ihrer Leistungen. SchülerInnen, die sich verweigern, gelten als „noch beratungsfähig“. Hingegen fallen die als „Totalverweigerer“ klassifizierten SchülerInnen aus der Beratung heraus und sind negativ kategorial eingestuft. Insgesamt ist, wie dargelegt, die Eigeninitiative und Motivation der SchülerInnen das zentrale Bewertungskriterium für die LehrerInnen, um entsprechend mit diesen SchülerInnen zu arbeiten oder eben auch nicht.

Je nach Jahrgangsstufe erfolgen bestimmte Programme und auch erneute Einschätzungen zum Stand dieser SchülerInnen. Damit verbunden sind entsprechende Unterstützungsformen und formale Prozedere (Gutachten, Fördermittel usw.) bspw. durch die SonderpädagogInnen an der Schule. Auch hier wird ein zentrales Element des Dualen Lernens angewendet: Das praktische Lernen, das nun noch intensiver in diesem Rahmen Anwendung findet.

Ausschlaggebend bei den zentralen externen BeraterInnen ist eine Klassifikation der SchülerInnen auf Grund der Nachfrage nach Beratung in der Sprechstunde. Dies setzt eine Reihe an Handlungen der Problemsuche in Gang. Ausschlaggebend sind hier der erste Gesamteindruck und das Gefühl, dass die ExpertInnen von den Ratsuchenden haben. Im Abgleich mit eigenen Erfahrungen von anderen „Problemfällen“ wird dann die weitere Fallkonstruktion durchgeführt. Zentrale leitende Kategorien sind hier die Noten/Nachhilfeunterricht, das Zeitmanagement der Person oder wie diese „vom Denken her“ sind. Vermutet werden bei den Problemfällen typischer Weise gesundheitliche oder psychologische Probleme oder aber abweichendes Verhalten auf Grund von familiären Problemen, Drogenkonsum o. Ä. Andere ExpertInnen (PsychologInnen, SozialpädagogInnen) werden hier beratend hinzugezogen und entsprechend den Gutachten werden die SchülerInnen von diesen ExpertInnen weiter betreut. Daran gebunden sind weitreichende Entscheidungen über die weitere Übergangsvorbereitung bzw. das Einmünden der SchülerInnen in spezifischen Ausbildungsformen.

¹⁵⁹ Schützeichel 2013.

¹⁶⁰ Zentral ist auch die generelle Klassifikation der SchülerInnen anhand der sozialen und emotionalen Fähigkeiten/Lagen. Diese Vorstellungen sind in der Praxis miteinander verwoben. Im Rahmen des „sozialen Lernens“ werden diesen Aspekte besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Einige der befragten ExpertInnen sind ambivalent, was die gesonderte Übergangsvorbereitung der als problematisch eingestuften SchülerInnen anbelangt. Aus eigenen Erfahrungen weiß einer der befragten Experten, was dies für die Jugendlichen bedeutet und er solidarisiert sich mit ihnen. Auch werden einige schwache SchülerInnen als „Entwicklungsprojekte“ von den ExpertInnen betrachtet, denen sie vermehrt ihre Aufmerksamkeit widmen wollen.

Insgesamt merken einige Befragte in den Interviews an, dass sie bei den SchülerInnen Unsicherheiten wahrnehmen, die sie auf den Wandel der Lebenswelten von Jugendlichen zurückführen. Insgesamt werden in diesen Interviewpassagen wohlwollende bzw. vorherige Vorstellungen revidiert. Der Wandel der Arbeitswelt wird hier einerseits als „Fluch, aber auch als Segen“ erachtet, der sowohl viele Freiräume bietet als auch neue Unsicherheiten mit sich bringt. Was diese Unsicherheit für die Jugendlichen bedeutet wird durchaus von einigen mit einbezogen in den Beschreibungen der SchülerInnen.

6.4.3 Probleme des Übergangsraums

Aus Perspektive der ExpertInnen bestehen im Übergangsraum und in der Übergangsvorbereitung verschiedene Probleme. Ein zentraler Aspekt ist die Abstimmungsschwierigkeit bzw. Unterschiedlichkeit der zeitlichen Abläufe zwischen den zentralen AkteurInnen in der Übergangsvorbereitung, also der Schule, den externen ExpertInnen und den Unternehmen. Damit ist auch verbunden, dass oftmals nicht klar ist, was genau die Unternehmen sich von den Schulen wünschen, d. h. welche Anforderungen die zukünftigen Auszubildenden erfüllen sollten.

Ein Kernproblem wird in der falschen Bildungspolitik der letzten Jahre gesehen. So wurden in der Vergangenheit zu wenig Strukturvorgaben und Anbindungen zwischen Schulen und Arbeitswelt von Seiten der Politik forciert und unterstützt. Dies führte letztendlich dazu, dass Schulen die Anforderungen der Wirtschaft, die diese an die zukünftigen Auszubildenden stellen, nicht erfüllen konnten.¹⁶¹

Ein weiteres Kernproblem wird in der spezifischen Reformpolitik artikuliert. So ist die Einschätzung, dass Schulreformen schnell verabschiedet werden, ohne dass die Inhalte klar ausgearbeitet oder abgestimmt werden. Dies führt für die Schulen u. a. zu erheblichem Mehraufwand. Auf der Ebene der konkreten praktischen Arbeit der Übergangsvorbereitung werden daneben auch der Mehraufwand und die Schwierigkeit der Koordination/Kooperation der heterogenen AkteurInnen (BeraterInnen, Unternehmen die Praktikumsplätze anbieten usw.) benannt. Auch werden im Zuge der verschiedenen Reformen und Maßnahmen auf Landes- und Bezirksebene Anforderungen an die Schulen gestellt, die diese kaum erfüllen können, da ihnen schlicht die Daten hierzu fehlen, etwa Informationen über SchülerInnen, die noch keinen Ausbildungsplatz haben. Auch wurde in der Reform nicht das Alter der AbsolventInnen berücksichtigt, die zum Teil zu jung sind, um direkt in Ausbildungen zu münden bzw. gibt es scheinbar in den Unternehmen noch Vorbehalte gegenüber so jungen Auszubildenden.

Insgesamt werden die Möglichkeiten der Beratung usw. in der Übergangsvorbereitung als Überangebot wahrgenommen und die meisten Programme als positiv eingeschätzt. Das Überangebot der Programme wird von einigen als intransparent wahrgenommen. An den einzelnen Programmen der externen ExpertInnen wird von den internen ExpertInnen teilweise bemängelt, dass diese nicht realistisch die Arbeitswelt abbilden (siehe hierzu auch die Wünsche/Verbesserungsvorschläge).

¹⁶¹ Dies ist ein weiterer Grund, warum die Schule bereits so frühzeitig mit der Einführung des Dualen Lernens begonnen hat. Dies erfolgte zwei Jahre vor der Schulstrukturreform.

Im Hinblick auf die SchülerInnen wird neben den oben dargelegten Aspekten vor allem das fehlende Bewusstsein der SchülerInnen und Eltern für die Übergangsvorbereitung benannt, aber auch die mangelnde Zeit für individuelle Betreuung und Beratung an der Schule problematisiert. Auch schätzen die ExpertInnen die Pflichtberatung der SchülerInnen, die über ihre Eltern als Bedarfsgemeinschaft beim Jobcenter gemeldet sind, als Hindernis ein, da diese häufig zu einem Motivationsmangel der SchülerInnen führt. Insgesamt werden als Ressourcenprobleme Zeit, Geld und Personal immer wieder benannt.

Als Kernproblem, das Kennzeichen fast jeder Beratung ist¹⁶², wird angeführt, dass die ExpertInnen nicht wissen, wie erfolgreich und nachhaltig die Übergangsvorbereitungen sind, da sie keinen Kontakt zu den SchülerInnen nach dem Abschluss haben.

6.4.4 Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Die ExpertInnen wünschen sich für die Übergangsvorbereitung an der Schule klare, feste und langfristige Kooperationen mit den externen ExpertInnen. Auch soll das Duale Lernen noch stärker in die Schulstruktur als auch die Übergangsvorbereitung Eingang finden. Im Rahmen dessen soll vor allem die Vorbereitung in realen Arbeitswelten stattfinden. Von Seiten der Politik ist die breitere und übersichtlichere Finanzierung ein zentraler Wunsch.

Als Wunsch/Verbesserungsvorschlag auf Seiten der *Arbeit der internen Experten* werden vor allem mehr Zeit, Unterrichtsstunden und Unterstützung für die Übergangsvorbereitung benannt. Auch die übersichtlichere Verteilung und Regelung der Zuständigkeiten sind relevant. Zwiespältig ist für die Befragten, ob die internen ExpertInnen mehr Fachwissen über die aktuelle Arbeitswelt, z. B. über aktuelle Berufe, haben sollten.

Von den Eltern wünschen sich die ExpertInnen, dass diese ihre Kinder mehr unterstützen und Rückhalt bieten, aber auch die Entwicklung der Kinder kontrollieren. Daneben steht Verbesserungsbedarf bei den Eltern hinsichtlich der Einschätzung, wie bewusst diesen ist, dass der Übergang der Jugendlichen frühzeitig vorbereitet werden muss. Daneben wurde immer wieder angemerkt, dass die Eltern die Informationsangebote der Schule zum Thema Übergang mehr annehmen sollten, bspw. im Rahmen von Elternabenden.

Die Wünsche der Experten an die SchülerInnen wiederholen im Grunde die oben ausgeführten Vorstellungen und Werte, die mit Arbeit im weitesten Sinne verknüpft sind, wie auch die Tugenden von SchülerInnen und ArbeitnehmerInnen. Diese sind:

- Motivation
- Engagement
- Pünktlichkeit
- Sauberkeit
- Entscheidungen fällen für eine Ausbildung
- Berufsvorbereitung ernst nehmen
- Fristen (Bewerbungszeiträume u. Ä.) beachten

¹⁶² Schützeichel 2013.

6.5 Übergangsvorbereitung aus Sicht der SchülerInnen

6.5.1 Übergangentscheidungen

Insgesamt haben alle Befragten eine Vorstellung davon, in welche Richtung es für sie nach der Schule gehen soll. Die Konkretisierung der Vorstellung und auch die ausführliche Planung des Weges zur Verwirklichung dieser, variiert bei den SchülerInnen. Auffällig ist, dass sich zwei "Extremtypen" im Hinblick auf die Übergangentscheidung und -vorbereitung finden lassen. Das sind zum einen SchülerInnen, die zumeist schon lange und mit einer überdurchschnittlich hohen Einsatzbereitschaft stetig an der konkreten Übergangsvorbereitung arbeiten. In dieser Gruppe ist bemerkenswert, in welchem Umfang die SchülerInnen an ihren Fähigkeiten und den Formalitäten für konkrete Ausbildungen arbeiten und andere Lebensbereiche diesem unterordnen.

Zum anderen gibt es SchülerInnen, die große Mühe haben, Ideen und Träume für die Zukunft zu formulieren und auch kaum Möglichkeiten und Wege sehen, wie sie darauf hin arbeiten könnten. Deutlich wird bei Letzteren, dass diese sich in überaus schwierigen sozialen Lagen befinden, die ihre Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten vereinnahmen bzw. stark einschränken und so kaum oder keine Kapazitäten für die eigene Planung und Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule bestehen. Diese SchülerInnen haben auch kaum oder keine passende Unterstützung.

In unterschiedlichen Ausprägungen lassen sich zwei zentrale Motive für die Entscheidung einer konkreten Ausbildung o. Ä. finden: Für die meisten SchülerInnen ist die Wahl vor allem orientiert an der Frage der Existenzsicherung, für andere hingegen ist die Frage der Selbstverwirklichung durch und mit einem Beruf zentral.

Bei allen SchülerInnen wird die Zeit nach der Schule mit gemischten Gefühlen betrachtet. Insbesondere Unabhängigkeit, die Möglichkeit eigenes Geld zu verdienen oder einen lang gehegten Traumberuf nun endlich erlernen zu können, wird bei vielen SchülerInnen mit positiv besetzten Gefühlen beschrieben. Ängste und Verunsicherung bestehen im Hinblick auf den Zwang zur Entscheidung oder sich nicht entscheiden zu können (weil die Kriterien für die Entscheidung unklar sind), was die Reichweite der Entscheidung für eine konkrete Ausbildung oder ein Studium in ihrem Leben bedeutet und auch die generelle Ungewissheit der Veränderungen, die der neue Lebensabschnitt mit sich bringt. Aber auch die Ungewissheit, wie ihre Chancen zur Einmündung in den Arbeitsmarkt stehen, als auch die mögliche Belastung, die eine Ausbildung bedeuten kann, sorgt bei vielen SchülerInnen für eine Verunsicherung. Bei einigen wenigen führt Ersteres zu einer resignierten bzw. pragmatischen Haltung der reinen Existenzsicherung, d. h. „lieber irgendeine Ausbildung“ als gar keine, auch wenn diese nichts mit ihren Vorstellungen zu tun hat.

Auch das Ausbalancieren der unterschiedlichen Anforderungen und Wünsche, die an sie gestellt werden, bspw. von den Eltern und den eigenen Vorstellungen, ist für viele SchülerInnen schwierig.

Als eine Lösung des Problems der Verunsicherung auf Grund der Anforderungen, oder auch der Angst eine „falsche Entscheidung“ für das eigene Leben zu treffen, wünscht sich ein Teil der SchülerInnen mehr Zeit und verschafft sich diese auch, bspw. durch ein freiwilliges soziales Jahr oder durch den Besuch der Oberstufe.

Zitat S 5:

L: " Hast du (.) weil du jetzt gesagt hast, du hast Angst, ist es (.) ist es dann auch das Gefühl vielleicht nichts zu finden und sich entscheiden zu müssen oder was is

I: Ja ich glaub ähm (.) ich hab Angst, dass ich mich nicht entscheiden kann und vielleicht sogar die falschen Entscheidung treffe und ich danach ähm nicht zufrieden bin mit meinem Beruf später und ja.“ (Schüler RVO\Interview 5: 24-28)¹⁶³

Der Horizont der Übergangsvorstellungen und -entscheidungen ist bei allen SchülerInnen maßgeblich durch ihre soziale Lage und hier insbesondere der familiären und schulischen Situation geprägt. Dabei lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden, die eine besondere Bedeutung haben (ausführlich hierzu in den folgenden Kapiteln).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die berufsbiografischen Verläufe der Eltern sind positiver wie negativer Maßstab für die Wünsche und Pläne der SchülerInnen. Damit verbunden sind auch spezifische Hoffnungen und Anforderungen, die die Eltern an ihre Kinder explizit wie implizit vermitteln. Die Arbeitserfahrungen der Eltern prägen maßgeblich das Verständnis der SchülerInnen, was Arbeit ist und auch die damit verbundene Einstellung, was gute Arbeit, ein entsprechend guter Lebensentwurf (für den bei allen Befragten Arbeit zumeist zentral ist) und Lebensstil ist. Das kann sowohl in Übereinstimmung mit den Berufsverläufen der Eltern sein, aber bei einigen Befragten wurde auch deutlich, dass diese auch eine negative Vorbildfunktion für das eigene Leben haben, bspw. nicht so harte und unsichere Arbeit ausüben zu wollen wie die Eltern. Bei Letzteren sind die Wünsche und Anforderungen der Eltern an ihre Kinder zumeist auch hoch, was eingeht in die Planung der SchülerInnen und bei einigen zu erhöhtem Leistungsdruck führt. Auch werden in diesen Fällen der Wunsch nach normalen, sicheren Lebensverhältnissen und einem gehobenen oder „besseren“ Lebensstil in den Interviews deutlich formuliert. Daneben sind die beruflichen Verläufe und Inhalte/Berufe wichtige Orientierungshilfen für die SchülerInnen, bspw. für die eigene Planung oder sie prägen ganz zentral die eigenen Berufswünsche. Häufig finden sich Berufswünsche, die den Berufen der Eltern oder nahen Verwandten entsprechen oder in derselben Branche lokalisiert sind.

Zentral für die Übergangsplanung und -entscheidung ist auch, wie und vom wem die SchülerInnen konkret unterstützt werden. Alle Befragten erhalten Unterstützung von ihrem familiären Umfeld, jedoch nicht in allen Fällen wird dies auch als hilfreich empfunden. Ähnlich ist die Einschätzung hinsichtlich der berufsvorbereitenden Maßnahmen an der Schule. Bei allen SchülerInnen waren das Praktikum als auch andere zusätzliche Angebote (bspw. AGs) hilfreich für die weitere Orientierung. Einige hat das Praktikum in dem bestehenden Berufswunsch bestärkt, andere hingegen haben darüber herausgefunden, was sie zukünftig nicht machen wollen, was ebenfalls eine wertvolle Erfahrung für die SchülerInnen war.

Wichtig für die Übergangsentscheidung und Fragen der Unterstützungsformen ist, inwiefern die SchülerInnen ein Feedback zu ihren Fähigkeiten (jenseits von Noten) erhalten. Dies hat Einfluss auf die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und dem Zutrauen der SchülerInnen, welche Ausbildungsmöglichkeiten o. Ä. auch für sie erreichbar sind und entsprechend bei der Übergangsvorbereitung in Betracht kommen.

Einflussfaktor Familie

Wie dargelegt, ist das familiäre Umfeld zentral für die Übergangsentscheidung. Dabei können auch die nahen Verwandten eine wichtige Rolle spielen. Diese sind sowohl konkrete UnterstützterInnen als auch zentrale Vorbilder, die bspw. von der ganzen Familie als Ideal für eine gelungene Berufsbiografie oder eine/n vorbildliche/n ArbeitnehmerIn erachtet werden und allgemein symbolisch gute und wertvolle Arbeit oder einen spezifischen Lebensstil repräsentieren.

Zitat S 9:

*I: „Hm. Okay. Gu::t, und was glaubst du, was wünschen sich deine Eltern für die Zeit nach der Schule für dich
IP: Also meine Eltern wünschen sich eigentlich, dass ich Arzt werde*

¹⁶³ Die Interviews wurden nach den GAT-Transkriptionskonventionen verschriftlicht. Zu den Erläuterungen der einzelnen Zeichen siehe Anhang.

I: **Aha**, wie kommt das

IP: *Ja, weil- naja, weil mein *Opa*, äh der- also früher, war der halt Arzt, und ähm früher wurden ja Ärzte auch noch- waren die ja noch viel=viel (.) äh so richtig *wert*voll, äh und ähm alle haben ihn so zu- bewundert sag ich so halt, weil der immer so äh ärztliche Hilfe geleistet hat und so alle, immer geholfen hat, der war auch immer sehr nett und so, äh und deswegen wollten meine Eltern, weil ich auch sagen die immer sehr ihn- (.) äh aussehe wie er, wollten die auch immer, dass ich so *Arzt* werde und so, ich fands auch- ich wollte es auch eigentlich, aber naja. Ist schwer.“ (Schüler RVO\Transkript 9: 50)*

Im familiären Umfeld findet für die meisten SchülerInnen die zentrale Vermittlung von Wissen und Werten in Bezug auf Arbeit und Berufsbiografien statt, die die eigene Übergangsvorbereitung und -entscheidung maßgeblich prägt. Über die Gespräche zu Hause erhalten die Jugendlichen einen ersten Einblick in die Arbeitswelt und was diese für die alltägliche Lebensführung bedeutet.

Gerade die Berufsverläufe der Eltern hinsichtlich der Karriereverläufe und auch Umorientierungen im Beruf, bspw. durch Umschulungen oder Weiterbildungen, haben praktische Vorbildfunktionen für die SchülerInnen. So lässt sich bei einigen Befragten eine recht weitreichende Berufsplanung finden, die dies widerspiegelt. Bspw. ist einer Person klar, dass sie auf Grund ihres Abschlusses nicht gleich die Ausbildung beginnen kann, die zu ihrem Traumberuf führen wird, weshalb „Überbrückungspläne“ entworfen werden. Oder aber der Einstieg in die Traumausbildung ist verwehrt, sodass langfristige Pläne entworfen werden, die über Umwege zum Ziel führen sollen oder zumindest dem Traumberuf nahe kommen. Dass dies ein möglicher Weg in der Berufsbiografie sein kann, wird mit dem Verweis auf die Berufsbiografie eines Elternteils ausgeführt.

Aus den Berufsbiografien und der aktuellen sozialen Lage der Eltern/Familie ergeben sich auch spezifische Zukunftsentwürfe für die eigenen Kinder, die an diese in Form von Wünschen und Anforderungen herangetragen werden. Bei einigen Befragten lässt sich vermuten, dass sie die nicht gelebten Berufsträume der Eltern verwirklichen sollen, allgemein ein sozialer Aufstieg gewünscht ist oder die Eltern sich das Beste für sie wünschen. Die Wünsche der Eltern sind wichtig für die SchülerInnen, führen zum Teil aber auch zu Überforderungen, diese mit den eigenen Wünschen in einen Einklang zu bringen bzw. zu verwirklichen, alternative Zukunftsentwürfe an die Eltern zu vermitteln oder gar einen Kompromiss zwischen divergierenden Wünschen beider Elternteile und den eigenen zu erreichen.

Einige der Interviews zeigen einen besonderen und prägenden Aspekt für die Schülerinnen auf. Die Migrationsgeschichte der Eltern oder der ganzen Familie führte dazu, dass ein äquivalenter Einstieg in das Berufsleben nicht erfolgte, bspw. durch die Nicht-Anerkennung von Abschlüssen der Eltern. Zumeist wurden in der Folge Tätigkeiten in anderen Berufsfeldern, die sich durch eine deutlich schlechtere Bezahlung, Arbeitsbedingungen und scheinbar auch viele Unsicherheiten auszeichnen, ausgeübt.

Die Einschätzung der konkreten Unterstützung der Eltern variiert bei den Befragten. Auffällig ist, dass einige die Hilfestellungen der Eltern als nicht hilfreich empfinden, da diese keine Ahnung von dem konkreten Berufszweig haben. Oder aber das Wissen der Eltern über die „neuen Arbeitswelten“ wird als nicht mehr „zeitgemäß“ und damit vertrauensvoll erachtet bzw. deren Erfahrungen liegen zu weit in der Vergangenheit, um bspw. bei Bewerbungsunterlagen zu helfen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, als wie vertrauensvoll insgesamt die Informationen von den unterschiedlichen AnsprechpartnerInnen, die die SchülerInnen unterstützen, eingeschätzt werden. Es lassen sich immer wieder Verunsicherungen bei den SchülerInnen finden, die darin begründet sind, dass zu einem Sachverhalt ganz unterschiedliche Informationen und Einschätzungen vermittelt werden. Das führt zu einem konkret geäußerten Vertrauensverlust oder Konfusion, inwiefern die Quellen als kompetent in der Übergangsunterstützung gelten können. Bei anderen führt es eher zu der Schwierigkeit abzuwägen, welche unterschiedlichen Auslegungen oder Informationen von welcher Person für sie die relevanten sind. Neben konkreten Gesprächen über die Übergangsvorbereitung und Arbeitswelt, besprechen einige der Befragten auch weitere Aspekte, die für sie wichtig sind, bspw. wie konkret ein Auszug von zu Hause funktioniert aber auch allgemeine

Hoffnungen und Befürchtungen. Diese Gespräche werden als sehr hilfreich eingeschätzt, da sie Sicherheit in der Übergangsvorbereitung bieten. Wie wichtig Gefühle und die Kommunikation und damit „Bearbeitung“ dieser in der Übergangsvorbereitung ist, wird noch einmal besonders deutlich, wenn es um die Rolle der Freunde und Peers geht.

Einflussfaktor FreundInnen/Peers

Freunde und Peers sind weniger wichtig für konkrete Übergangsentscheidungen bspw. bezüglich eines Berufs, aber sehr wichtig in der Übergangsvorbereitung insgesamt. Auf Grund der ähnlichen oder derselben Situation stellen diese zentrale AnsprechpartnerInnen und UnterstützerInnen für den Entwurf von Zukunftsplänen, konkrete Besprechungen oder Durchführungen der nächsten Schritte in der Übergangsvorbereitung dar. Aber vor allem sind die FreundInnen und Peers bei der Bearbeitung der mannigfaltigen Gefühle¹⁶⁴, die diesen Prozess begleiten, wichtig. Die ähnlichen Motive, Relevanzen oder auch die derzeitige Lebenssituation in Bezug auf die Zukunftsgestaltung werden hierbei als zentrale Aspekte deutlich.

Zitat S7:

L: „Okay. Und mit dieser Unsicherheit (.) äh du hast gesagt schon auch, dass es Freun- also ein paar Freunden von dir geht es ähnlich (.), redet ihr auch über die Unsicherheit sozusagen?“

S: Auf jeden.

L: Oder wie ihr euch jetzt gerade fühlt,?

*S: Ja (.), das schon. Also und dann (.), also uns geht's halt ähnlich, (also) wir sind ja viele in der gleichen Situation (.), ja wir reden schon darüber. *Ja* ((lacht))*

L: Und beruhigt das auch,? Oder

S: Ja, das beruhigt, weil man weiß, dass man halt nich alleine so planlos da steht und ja, das stimmt.“ (Schüler RVO\Transkript 7: 31-40)

Die Kommunikation über diese Themen hilft den SchülerInnen insofern als dass sie nicht das Gefühl haben, allein zu sein in ihrer derzeitigen Situation und andere dieselben Fragen haben oder ähnliche Gefühle, bspw. der Unsicherheit, Vorfreude oder Unentschiedenheit durchleben. Auch werden in diesen Beziehungen sämtliche Themen besprochen, die eher kein Gegenstand der familiären als auch schulischen Unterstützung sind. Das sind zum Beispiel Fragen der praktischen Lebensführung, der Aufrechterhaltung von Freundschaften nach der Schulzeit, der Auszug von zu Hause usw.

In einigen Fällen versuchen die SchülerInnen auch Berufsentwürfe aufeinander abzustimmen und so, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen, trotzdem gemeinsam die Zukunft zu begehen.

Auch stellen die Freunde und Peers wichtige Personen dar, wenn ein Feedback zu den eigenen Fähigkeiten wichtig ist, da zum Teil die Reflexion der eigenen Fähigkeiten auf diesem Feedback beruht oder leichter gelingt.

Vereine

In einem Fall stellte sich ein Freizeitverein als die wichtigste Unterstützungsinstanz im Hinblick auf die Möglichkeit, spezielle berufliche Interessen und Fähigkeiten (weiter-)entwickeln zu können und auch für die konkrete Übergangsunterstützung dar.

Zitat S 1

M: „Also in der Freizeit schreib ich sehr gerne, also (.) also ich bin in der Freizeit gerne kreativ tätig.

L: „Okay. Super. Und ähm machst du das hier auch in der Schule ein bisschen,? Kriegst du da auch ein bisschen Feedback über das, was du gut kannst,?“

M: Nein, nich hier in der Schule, aber ich bin halt in einem Verein, wo das (.) wo wir gefördert und unterstützt werden.

*L: *Ah*, okay. Und dann sagt dir da auch mal jemand*

¹⁶⁴ Strauss, Fagerhaugh, Suczek & Wiener 1980.

M: Also wir haben ja auch schon mit Autoren zusammen geschrieben, also (.) wir werden da ordentlich gefördert.“ (Schüler RVO\Transkript 1: 124-128)

Medien

Medien spielen in der Übergangsentscheidung eher eine marginale Rolle. In einem Fall allerdings stellt der Einblick in einen bestimmten Berufszweig, über eine Fernsehsendung, einen wichtigen Aspekt dar. Über diese Sendung erhält die Person einen Einblick, der sonst eher verwehrt ist und im Abgleich mit ihren Gefühlen und Interessen für diesen Bereich wird sie bestärkt, diesen Berufswunsch weiter zu verfolgen.

Zitat S7:

S: „Also über´s Fernsehen ja ((lacht)), also es gibt=also naja Grey´s Anatomy ist jetzt glaub ich nicht so ein gutes Beispiel ((lacht laut)), weil das ist ja in America und das ist ja (.), aber=aber da zum Beispiel da sieht man halt auch so (.) manchmal Organe oder so und dann denk ich mir halt immer *cool*, das Denken ja nicht *alle*, sondern da denken manche *iih* und dann denk ich mir immer *mh*, das ist doch ganz cool, ich find es interessant das zu gucken ((lacht)).

L: *Ja* (.), okay, dann gibt dir das auch schon so ein bisschen Einblick.

S: Ja, eigentlich schon, weil das ist schon cool eigentlich, so wie die dann halt auch (.) die OP´s und so (.), okay ist ja ne Krankenschwester jetzt nicht so, aber es gibt ja auch OP-Schwestern. Joa, ich find das schon nicht schlecht.“ (Schüler RVO\Transkript 7: 154-157)

In einem weiteren Fall wird ein Berufswunsch, der vermutlich stark in der derzeitigen Lebensphase der Person begründet ist, ebenfalls durch Medien bestärkt.

6.5.2 Verständnis von Übergang und Erwerbsarbeit

Verständnis von Übergang

Das Verständnis vom Übergang ist eng verflochten mit dem Verständnis von Arbeit und der Arbeitswelt. Wann genau der Übergang beginnt, ist für die meisten Befragten nicht ganz klar. Einige formulieren einen konkreten Zeitpunkt, bspw. nach dem letzten Schultag oder nach den Sommerferien, andere hingegen sind sich unsicher wie man den Beginn erkennt und wann der Übergang konkret anfängt. Es wird insgesamt deutlich, dass der Übergang als klare Schwelle betrachtet wird, an dem für die meisten ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Andere hingegen folgen einem Verständnis, dass den Übergang bereits als Spiegel der Arbeitswelt versteht bzw. der Übergang bereits die Arbeitswelt repräsentiert. Einige der Befragten unterscheiden im Übergang Phasen, spezifische Zeitregime und bestimmte Aufgaben, die nacheinander erfolgen.

Es ist für alle SchülerInnen klar, dass nach der Schule das Erwerbsleben beginnt und eine Entscheidung für einen konkreten Beruf gefällt werden muss. Allerdings ist für die meisten nicht klar, was genau das alles beinhalten kann und es wird vermutet, dass dies eine ganz andere Welt als ihre derzeitige ist („die Welt der Erwachsenen“), die potentiell risikoreich ist. Insgesamt wird die Einflussmöglichkeit auf das Ergebnis und den Verlauf im Ganzen („erfolgreicher Übergang“) als sehr gering eingeschätzt, vielmehr scheinen eine Reihe an Zufällen und Strukturbedingungen die Richtung und das Ergebnis des Verlaufs zu steuern.

Aus diesen Aspekten als auch den oben genannten, resultiert bei den meisten Befragten eine hohe Unsicherheit. Der Umgang mit der Ungewissheit der Zukunft zeigt sich vor allem in einer intensiven Planung, dem Wunsch nach Sicherheiten, der Notwendigkeit aktiv und langfristig sämtliche Vorbereitungen auf den Übergang vorzunehmen.

Zitat S7:

L: „*Okay.* Ja dann vielleicht noch ähm abschließend ähm die Frage, gibt es noch irgendeinen Idee oder irgendeinen Aspekt zu diesem Thema was kommt nach der Schule, was dir wichtig ist, was ich jetzt vielleicht noch nicht angesprochen hab,?

S: *°Was ist mir wichtig.° Ähm:::, dass ich einen guten, also dass ich einen guten Übergang halt habe, also dass ich, sagen wir jetzt mal aus den Ferien komme ähm und dass ich nicht so irgendwie so (.) planlos jetze da lang gehe, sondern dass ich *Plan* habe, dann und dann fang ich mit dem und dem an und dann ja, dass ich alles gut vorbereitet habe, dass ich das (.) wie gesagt diesen Plan hab, also dass es nicht irgendwie so (.), also weiß ich nicht so*

L: *So diese unsichere, unklare Phase bleibt.*

S: **Ja*, ja genau, genau. Das ist halt (.), ja.“ (Schüler RVO\Transkript 7: 192-195)*

Dies wird verstärkt durch besondere Vorstellungen, die die Arbeitswelt betreffen. Die Bedeutung von sozialem Kapital (Gatekeeper, AnsprechpartnerInnen) für die Übergangsbewältigung wird als relevant eingeschätzt.

Zusammenfassend sind hier relevant: Erschwerte Zugangshürden, kaum oder keine Unterstützung in der Arbeitswelt („auf sich allein gestellt zu sein“), die Entscheidung für einen Beruf als zentrale Weichenstellung im Leben („Normalarbeitsbiografie“) sowie die Individualisierung von Scheitern/Misserfolg. Auch werden eigene und machtvolle Spielregeln in der Arbeitswelt und in Betrieben, die man hinnehmen muss, vermutet und negative kategoriale Klassifikation von Arbeitslosigkeit (die bei Passivität droht) vorgenommen. Der Normalfall von Arbeit wird eher als anstrengend beschrieben und der Weg in eine gesicherte Arbeitsposition/den Traumberuf als hart.

Verständnis von (Erwerbs)Arbeit

Neben den ausgeführten Vorstellungen über die Arbeitswelt, sind eine Reihe weiterer Wissensbestände und Werte über Arbeit/die Arbeitswelt handlungsrelevant in der Übergangsvorbereitung.

Arbeit ist der zentrale Wert im Leben der meisten Befragten, womit ein bestimmter Lebensstil und sozialer Status verbunden ist. Die positive kategoriale Klassifikation von Arbeit steht in einem klaren Gegensatz zur Abwertung von längerer Arbeitslosigkeit/arbeitslosen Menschen, die mit Passivität und vor allem Selbstverschuldung verbunden ist. Daneben bestehen aber auch graduelle Vorstellungen von Arbeit und Nicht-Arbeit. An diesem Punkt wird einer der zentralen Befürchtungen der SchülerInnen deutlich: den Eintritt in die Arbeitswelt nicht zu schaffen und den negativen Zuschreibungen zu entsprechen. Auch wird hier erneut der Einfluss, den die Berufsbiografien und sozialen Lagen der Eltern haben, deutlich. Einige der Befragten leben in Familien, bei denen das familiäre Leben bestimmt ist durch den schmalen Grat der Existenzsicherung und der Existenzbedrohung. Auch haben einige der Befragten bereits erlebt, was es bedeutet, wenn einer der Elternteile arbeitslos ist. Bei den meisten SchülerInnen geht es mindestens um den Statuserhalt, eher aber um die Statusverbesserung im zukünftigen Beruf, im Vergleich zu den Eltern. Bei einigen Befragten ist die berufliche Unabhängigkeit auch verknüpft mit der Unabhängigkeit von den Eltern und der damit verbundenen Lebens- und Arbeitssituation, die für diese SchülerInnen eine Belastung zu sein scheint.

Bei allen Interviewten zeigt sich eine Ambivalenz und Unsicherheit hinsichtlich des Wunsches nach sicherer Arbeit und dem Wunsch nach der Vereinbarkeit mit dem familiären Leben. Einige schätzen die Situation so ein, dass der Beruf erst die Voraussetzungen schafft, um eine Familie gründen zu können. Entsprechend wird eher der Sicherung der beruflichen Zukunft Priorität geboten und auch einiges in Kauf genommen, um dies zu erreichen.

Zitat S 8:

L: *„Ja, ja.° *Super*. Und wenn du dir vorstellst, äh::: dein Leben in zehn Jahren (.) ähm wie möchtest du dann gerne leben,? °Was hast du, hast du da schon Vorstellungen,?°*

W: *Nee, hab ich noch keine direkten Vorstellungen eigentlich.*

L: *°Okay°. Oder was würdest du sagen, ähm ja wie wichtig erscheint dir für deine Zukunft der Beruf im Verhältnis vielleicht auch zur Familie,? Oder zur Freizeit.*

W: *Naja (.) ich hoffe, ich kann mich so gut hoch arbeiten, dass ich (.) weniger arbeiten muss, aber (.) naja dafür härter arbeiten muss. Weil::: ich mach ja in meiner Freizeit hab ich noch Sport und den möchte ich auf keinen Fall aufgeben:: Weil das wär ziemlich schlimm (.), aber wenn´s halt so ist, dann muss ich das ja machen::*

L: Ja, okay. Also hat der Beruf da sozusagen schon irgendwie Priorität erstmal,?

W: Ja.

L: Mmh. Was meinst du denn, was du mit dem Beruf ähm mal alles erreichen äh kannst oder was du mit dem Beruf dann machen kannst hinterher,?

W: Naja, ich denke, wenn man das lang genug macht, könnte man sich ja auch zum Chef hoch arbeiten.

L: °Okay.°

W: Vielleicht wenigstens von einem Teil (.), also von einer Teilrichtung, zum Beispiel Energie- und Gebäudetechnik. Muss man nicht ja gleich von der ganzen Firma werden.

*L: °Ja::°. Und das wär auch was, wo du Lust drauf hättest,? Oder wo du sagen würdest, *ja* das kannst du dir vorstellen so als ganz fernes Ziel mal eigene Firma oder Chef sein,?*

W: Naja::: als ganz entferntes Ziel ja.“ (Schüler RVO\Transkript 8: 44-52)

Zu arbeiten bedeutet daneben auch in einem Fall, bereits Sicherheit zu schaffen, für die Zeit nach dem Arbeitsleben.

Auffällig ist auch das Idealbild der zukünftigen Berufstätigkeit, was ebenfalls Rückschlüsse auf das vermittelte Wissen über die Arbeitswelt durch Eltern und Schule erlaubt. Es besteht fast durchgängig der Wunsch nach einer Normalarbeitsbiografie und Normalarbeitsverhältnissen. Dies zeichnet sich aus durch feste Arbeitszeiten, keine Wochenendarbeitszeit, einen ordentlichen Verdienst und für die ferne Zukunft auch bei einigen den Wunsch der beruflichen Selbstständigkeit oder im mittleren Management zu arbeiten, um so auch die eigenen Arbeitsbedingungen frei gestalten zu können. Aspekte des Lernens von neuen Fähigkeiten o. Ä. sowie die Vorstellung des Berufs als Berufung oder „helfenden Dienst an Anderen“, Spaß/Freude als zentraler Aspekt an beruflichen Tätigkeiten (auch im Sinne der Selbstverwirklichung) bilden eher die Ausnahme. Diese Ausnahmen sind insgesamt optimistisch, was die Verwirklichung ihrer Ziele angeht und erhalten zumeist viel Unterstützung aus dem sozialen Umfeld.

Einige wenige Befragte haben bereits eigene Arbeitserfahrungen, deren Erfahrungswert ganz unterschiedlich eingeschätzt wird. Den zentralen Einblick in die Arbeitswelt haben die SchülerInnen vor allem durch die Erzählungen der Eltern, die in den meisten Fällen eher negativ ausfallen. Beispielsweise wird über die hohe Anstrengung des Berufs oder allgemeinen Stress in der Arbeit berichtet. Daneben ist, wie dargelegt, dass Praktikum ein wichtiger Einblick in die Arbeitswelt und eine wichtige Erfahrung für die Vorstellung von Arbeit und die Übergangsvorbereitung der SchülerInnen. Das Thema Arbeitslosigkeit erleben manche Befragte zu Hause, explizit wird dies eher in Ausnahmefällen thematisiert.

6.5.3 Berufsorientierende Angebote

Wissen über Angebote

Das Wissen über Informations- und Unterstützungsangebote für die Übergangsvorbereitung speist sich bei den Befragten aus unterschiedlichen Quellen und ist je nach Berufswunsch unterschiedlich detailliert. Neben dem Internet als Recherchequelle werden die zentralen AkteurInnen und Institutionen benannt: Jobbörse, Berufsberaterin an der Schule, Arbeitsagentur, Messen, BIZ, Zeitungen, diverse Informationsmaterialien, die sie in der Schule erhalten und das familiäre Umfeld. Auch für Informationen aus dem Internet wird geäußert, dass sich teilweise widersprüchliche Informationen finden lassen, was für Irritationen sorgt. Spezifische Fachinformationen über konkrete Ausbildungsinhalte sind nicht zugänglich für die SchülerInnen. Der Zugang zu diesen Informationen scheint von der Innung reglementiert zu sein.

Zitat S 3:

A: „Okay. Und hast du zum Beispiel auch mal im Internet über den Beruf recherchiert,?

*J: Ja (.) da hab ich auch ganz viel schon. Wir haben auch so 'ne Büchlein, deswegen weiß ich ja, was ich da alles machen muss und was ich *brauche*.*

A: Also Bücher, wo die Berufe beschrieben sind,?

J: Mmh.

A: Ah okay. Gut. Das heißt, es ist für dich auch einfach an die Infos ranzukommen, die du brauchst, also die für dich jetzt auch wichtig erscheinen,?

J: Mmh.“ (Schüler RVO\Transkript 3: 149-155)

Teilnahme

Die zentralen Veranstaltungen der Übergangsvorbereitung an der Schule werden von den meisten SchülerInnen benannt. Auffällig ist, dass insbesondere die Veranstaltungen, in denen praktische Tätigkeiten vollzogen wurden (QE&U- Besuch der Werkstätten/Rollenspiele, Praktikum, Praxiswoche, AGs, in deren Rahmen auch Berufsvorbereitung erfolgt, Programm Wanted, Haus der Berufe sowie das Bewerbungstraining) von allen zumeist als erstes benannt werden.

Die Übergangsvorbereitung wird von den Befragten als Berufsvorbereitung, d. h. als Ausbildungsvorbereitung, geschildert (siehe hierzu auch das Kapitel „Wünsche der Schüler“).

Einen Pflichttermin bei der Berufsberatung an der Schule hatten die meisten SchülerInnen zumindest einmal kurz. SchülerInnen, die das Abitur absolvieren wollen, erhalten scheinbar keine weitere Beratung in diesem Rahmen und deshalb auch keinen weiteren Termin. Scheinbar wird hier vor allem Ausbildungsberatung durchgeführt und kaum oder gar nicht Studienmöglichkeiten thematisiert.

Anders ist es bei den Befragten, die über ihre Eltern beim Jobcenter gemeldet sind und als eine Bedarfsgemeinschaft gelten. Diese müssen zur Pflichtberatung, sowohl an der Schule als auch beim Jobcenter. Unklar bleibt hier (so auch explizit geäußert von einer interviewten Person), was genau die Funktion der Beratungsterminen ist. Es scheint hier mehr um die Kontrolle der Übergangsvorbereitung der Personen zu gehen als um eine besonders individualisierte intensive Beratung. Daneben besteht für einige SchülerInnen eine gesonderte Übergangsvorbereitung im Rahmen von Praxisklassen.

Neben der Übergangsvorbereitung in diesen Veranstaltungen wird aber auch angegeben, dass in Kernunterrichtsfächern sowie in Wahlfächern (Ethikunterricht) Berufsvorbereitung stattfindet. Neben der Informierung (z. B. in Form von Vorträgen) über bestimmte Berufsfelder durch externe ExpertInnen oder VertreterInnen von bestimmten Unternehmen (bspw. waren dreimal VertreterInnen von Versicherungen an der Schule- so eine Person) werden in den Kernunterrichtsfächern vor allem die Bewerbungsunterlagen erstellt und besprochen.

Zitat S 1:

M: „Naja, unsere Schule hat so ähm dieses (.) wir hatten mal so ein Videoprojekt gehabt, aber daran hab ich nicht teilgenommen, so das wär ja auch zum Beispiel fördernd. Ja nee (.) aber wir reden im Unterricht, also im Ethikunterricht zum Beispiel, im Arbeitslehreunterricht letztes Jahr haben wir (uns) auch viel auf's Berufsleben vorbereitet und ja.

L: Okay. Und dann gibt's ja hier noch manchmal so ähm Berufsberater, die auch da sind oder dass man wo hingeh.

M: Ja, aber das mach ich nicht mit. Also das (.) also einige aus meiner Klasse machen das, aber ich selber nicht.

L: Okay, weil du keine Lust hast oder

M: Na, die haben gleich so abgesondert sozusagen, wer tut ins Abitur hoch gehen und wer wird nach der Schule aufhören, so nach dem haben sie das so sortiert. Hätte ich gesagt, ich hätte trotzdem Interesse, denn hätt ich's wahrscheinlich trotzdem mitmachen können, aber (.) so groß war's dann doch nicht.

L: Kommt vielleicht noch in den nächsten Jahren. Und das, was ihr im Unterricht besprochen habt, weißt du da noch grob, was ihr da mal zur Berufsvorbereitung gemacht habt,?

M: Na wir haben alle so Vorträge zum Beispiel gehalten, über äh (.) also über einen Beruf, den wir uns (.) also zum Beispiel über unseren Praktikumsberuf, ansonsten hätten wir uns auch einen aussuchen können und ja zum Beispiel so.

L: Okay. Und hatt dir das, würdest du sagen das war irgendwie hilfreich für dich,? Oder überhaupt nicht,?

M: Naja, teilweise.

L: Okay. Ähm gäb's denn was, was du dir vielleicht wünschen würdest, was hier an der Schule gemacht wird, um dich äh auf das Leben nach der Schule vorzubereiten,? Irgendwelche Themen oder dass ihr irgendwo speziell hingeh,?

M: Nein, nicht direkt eigentlich. Also wir haben auch in unseren Projektwochen viel gegen Alkohol und so, also so Workshops und all so was schon viel gemacht und wir haben ja auch ähm hier vom QEU aus haben wir uns ja in verschiedene Berufe reingeschnuppert, zum Beispiel beim Maler, Tischler und so.“ (Schüler RVO\Transkript 1: 143-153)

Wenige SchülerInnen lassen sich darüber hinaus von der Berufsberatung informieren oder beraten (siehe hierzu das Kapitel „Einschätzung der Angebote“). Eine interviewte Person, die sich durch ein besonders hohes Engagement in der Übergangsvorbereitung auszeichnet, suchte freiwillig die Beratung der BerufseinstiegsbegleiterInnen auf und wurde hier intensiv betreut.

Zentrale Inhalte der Berufsberatung, die von den Interviewten benannt werden, sind die Informierung über Berufe und die Bewerbungsunterlagen/Bewerbungsmodalitäten als auch das Anfertigen von typischen Objekten eines Berufs (Werkstück, Powerpoint-Präsentation) in den Praxistagen der Berufserkundung. Daneben werden auch Trainings für die Vorbereitung auf Einstellungstests genannt sowie Styling- und Typberatungen.

Bei den SchülerInnen, deren soziale Lage sich als schwierig und fragil auszeichnet, ist bemerkenswert, dass diese wenige Erinnerungen an konkrete Aktionen oder Beratungstermine im Rahmen der Übergangsvorbereitung haben. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass sie derzeit keine Möglichkeiten haben, sich mit der Übergangsvorbereitung zu beschäftigen, aber vermutlich auch keine besondere Unterstützung in diesem Rahmen erhalten, die für sie hilfreich ist. Aus den Interviews wird deutlich, dass auch keine besonders enge Beziehung zu den BeraterInnen besteht. Aber auch andere SchülerInnen zählen lediglich die Pflichtveranstaltungen auf, ohne detaillierter Inhalte zu benennen. Einige der SchülerInnen schildern, dass die Grenzen von Unterricht und Übergangsvorbereitung sowie zwischen LehrerInnen und den ExpertInnen der Übergangsvorbereitung unklar sind bzw. verschwimmen. Das kann als ein Hinweis auf den Grad der Institutionalisierung des Dualen Lernens (und den damit verbundenen neuen AkteurInnen und Lernformen) an der Schule angesehen werden.

Auch ist auffällig, dass die SchülerInnen eine große Anzahl von Dokumenten erstellen und auch Informationsbroschüren o. Ä. im Rahmen der Übergangsvorbereitung (insbesondere die SchülerInnen der Praxisklassen) erhalten. Dies wird immer wieder in den Interviews angeführt.

Einschätzung der Angebote

Die SchülerInnen schätzen die Angebote an der Schule ganz unterschiedlich ein. Als besonders hilfreich für die Übergangentscheidung wird das Praktikum von allen SchülerInnen benannt. Auch das praktische Reinschnuppeln in konkrete Berufe wird als positiv bewertet. Allerdings wird hier die Auswahl der erkundeten Berufe teilweise kritisiert („nur Männerberufe“, Einschränkung auf Handwerksberufe). Einige Befragte finden die Angebote an der Schule völlig ausreichend und haben das Gefühl, jederzeit freiwillig noch zusätzliche Unterstützung erhalten zu können bzw. aufbauend auf diesen Erstinformationen selbstständig und eigenaktiv die Übergangsvorbereitung durchführen zu können.

Als besonders hilfreich wurde von vielen das Erstellen der Bewerbungsunterlagen angeführt. Einigen ist aber genau dieser Aspekt zu viel in der Schule behandelt worden. Für eine erste Orientierung über Berufsmöglichkeiten scheint auch die Berufsberatung hilfreich zu sein. Ein wesentlicher Aspekt, der auch für die gesamten Angebote an der Schule besteht, wird hier deutlich: Die Übergangsvorbereitung ist vor allem fokussiert auf die Beratung über Ausbildungsmöglichkeiten und hier vor allem der betrieblichen Handwerks-/Produktionsarbeit. Vielen SchülerInnen fehlt die Beratung über Studienmöglichkeiten. Das gilt sowohl für die Termine bei der Berufsberatung, als auch die praktischen Angebote der Berufserkundung. SchülerInnen, die das Abitur absolvieren wollen, haben daher so gut wie keine (hilfreiche) Übergangsvorbereitung bis zur zehnten Klasse. Auch wünschen sich einige SchülerInnen (mehr) Einzelgespräche. Ebenso zeigt sich als Problem, dass das Zeitregime, bspw. von Bewerbungsfristen und die Angebote an der Schule, nicht zueinander passen. Auch würden sich einige SchülerInnen ein breiteres Fächerspektrum an der Schule wünschen

(z. B. Lateinunterricht, Psychologie), das ihnen die Chance für spezifische Studienmöglichkeiten eröffnet. Lebenspraktische Aspekte (Auszug von zu Hause usw.) sind scheinbar kein Thema der Übergangsvorbereitung, lediglich einmal wird benannt, dass das Thema „Alkohol“ Gegenstand des Unterrichts war (siehe hierzu Kapitel „Wünsche“).

AnsprechpartnerInnen

Wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt, sind die wichtigsten AnsprechpartnerInnen der Schülerinnen Personen im familiären Umfeld (Eltern, Geschwister, Verwandte, enge FreundInnen der Eltern) und der eigene Freundeskreis. Für die unterschiedlichen Aspekte der Übergangsvorbereitung werden entsprechend nicht alle Themen mit allen AnsprechpartnerInnen besprochen, sondern je nach Bedürfnissen und Themen unterschiedliche Personen adressiert.

Die BerufsberaterInnen und die LehrerInnen werden als AnsprechpartnerInnen ganz unterschiedlich eingeschätzt. Einige SchülerInnen sehen diese als hilfreich für Fragen der Übergangsvorbereitung an, andere hingegen äußern, dass sie diese eher nicht als AnsprechpartnerInnen betrachten. Das Thema der Übergangsvorbereitung wird von einigen Befragten als sehr persönliches Thema angesehen, weshalb sie dies nur mit Vertrauenspersonen besprechen wollen. In einem Fall gibt es überhaupt keine AnsprechpartnerInnen und in einem anderen Fall wurde die Berufseinstiegsbegleitung als wichtige Ansprechperson genannt.

Zitat S 6:

J: „Na äh=ähm durch meine Bewer- äh Bewerbungshelferin (.) Berufsberaterin genau, also sie hilft mich mit Angebote. Hab auch schon viele so angenommen und mich dort beworben und selber durch Recherche (.) und durch Hilfe von meiner Familie (.) tja.“(Schüler RVO\Transkript 6: 6)

Daneben bestehen auch AnsprechpartnerInnen im weiteren sozialen Umfeld, wie etwa im Fall des Engagements eines Vereins. Für die Orientierung und Unterstützung konkreter Berufswünsche wurden auch MitarbeiterInnen aus dem Praktikum benannt.

Arbeitserfahrungen

Wenige der Befragten haben bereits eigene Arbeitserfahrungen, die als zwei Pole dargelegt werden: Es waren positive Erfahrungen, die den Berufswunsch gestärkt haben und durch die Arbeit konnten erste Kontakte zu möglichen zukünftigen ArbeitgeberInnen geknüpft werden. Oder aber es waren auf Grund der völlig neuen Erfahrung und den anstrengenden Arbeitsbedingungen eher negative Erfahrungen. Wie bereits ausgeführt, stellte das Praktikum als kurzzeitiger Praxiseinblick für alle eine wichtige Erfahrung dar.

Zitat S 3:

J: Gutes. Ich hab gute Erfahrungen eingesammelt, also (4)

A: „Also fandest es auch angenehm, so einen Arbeitsalltag mitzuerleben,?“

J: Mmh. War interessant.“(Schüler RVO\Transkript 3: 42-52)

Kenntnisse der eigenen Fähigkeiten

Die Selbsteinschätzung und konkreten Inhalte der Reflexion der eigenen Fähigkeiten umfasst eine große Bandbreite. Einigen SchülerInnen fällt es leicht, diese zu benennen, andere hingegen sind äußerst unsicher. Ein Großteil der Befragten übersetzt die Frage der eigenen Fähigkeiten in das typische Schulvokabular der „Stärken und Schwächen“. Zentraler Referenzpunkt für die Antworten sind häufig Noten in konkreten Schulfächern. Neben diesem schulischen Fachwissen ist es zum einen Wissen über spezifische Fähigkeiten wie eine besondere Motivation/Motivationsfähigkeit, schnelle Lernfähigkeit usw. und zum anderen Fähigkeiten, die bezogen sind auf Interaktionssicherheit mit fremden Menschen und der Kommunikationsfähigkeiten im Allgemeinen. Auch wird eine Reihe an „Tugenden“, die direkt mit dem Handeln in der Arbeitswelt verbunden werden, in den Interviews benannt. Immer wieder werden hier Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft, Ordnung, Freundlichkeit, Zielstrebigkeit und Belastbarkeit benannt.

Ein weiterer Referenzpunkt für die Schilderung der eigenen Fähigkeiten ist ein spezifisches Hobby bzw. der Freizeitbereich der Jugendlichen.

Wissen über den (Traum-)Beruf

Die meisten SchülerInnen können schon recht detailliert das Wissen und die Fähigkeiten benennen, die sie für den zukünftigen Beruf brauchen und diese mit dem eigenen Können abgleichen. Auch hier wird vor allem spezifisches Fachwissen, das mit Schulfächern verknüpft ist, angeführt. Zum Teil sind dies schon recht detaillierte Beschreibungen des benötigten Fachwissens für den Beruf. Auch hier werden wieder die oben ausgeführten Tugenden genannt. Daneben weisen einige auch detaillierte Wissensbestände über den Bewerbungsprozess auf, z. B. welche Formalitäten zu erfüllen sind, zu welchen Zeitpunkten welche weiteren Abläufe erfolgen oder wie genau Einstellungstest durchgeführt werden.

Einschätzung der fehlenden Fähigkeiten und Wissensbestände

Bemerkenswert ist, wie sicher und ausführlich die SchülerInnen fehlende Fähigkeiten und Wissensbestände ausführen können. Vermutlich ist dies immer wieder Gegenstand in der Übergangsvorbereitung in den unterschiedlichen Kontexten. Ein Mangel an Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und spezifische Umgangsformen, die im Beruf gefordert sind, werden am häufigsten benannt. Auch hier werden die zentralen Tugenden erneut als wichtig und noch zu lernende Fähigkeiten benannt. Fast ausnahmslos arbeiten die Befragten bereits daran, dieses Wissen und diese Fähigkeiten zu erlernen. Nur in einem Fall wird klar formuliert, dass es keine Notwendigkeit gibt mehr zu erlernen. Für alle anderen ist es selbstverständlich, die Anforderungen zu erfüllen und entsprechend an sich zu arbeiten. Dies erfolgt bspw. über das zielgerichtete Lernen für spezielle Fächer, über Nachhilfeunterricht, das Trainieren im familiären Alltag als auch durch das Setzen spezifischer Ziele und der Selbstbeobachtung.

Zitat S 4:

L: „Ja. Ja, das ist ja auch was kniffliges so seine vielleicht äh so ein bisschen Berührungsängste oder erstmal Schüchternheit abzulegen, wie machst du das denn dann jetzt, wenn du sagst du arbeitest da auch so ein bisschen dran, das abzulegen.

*J: Zum Beispiel ich geh samstags (.) helfe ich da immer mit und dann ähm ja schicken die mich ebend immer vor, also die sitzen dann hinten und sagen so ja dann mach mal und dann musst du ebend deine Schüchternheit überwinden, um zu sagen *hey kommen sie mal mit auf den Platz* oder möchten sie was trinken und dann ist dieses Gefühl einfach diesen Menschen erstmal anzusprechen, ist natürlich ziemlich komisch, weil du kennst ihn vorher nicht, aber dann legt sich das langsam und du bist auch nicht mehr so nervös.*

L: Okay und das heißt, du bist jetzt auch schon ne Weile in dem Friseurladen, in dem du deine Ausbildung machst und hilfst da ein bisschen mit,? Das klingt so

J: Ja, genau. Also immer am Sonn- also am Samstag gehe ich da immer hin, damit ich schon etwas vorlernen kann, damit ich nicht in die Ausbildung reinplatze und sage (.) ich hab nichts gelernt, ich kann noch gar nichts.

L: Okay. Und wie lang machst du das schon,?

J: Ich mach das jetzt (.) also seit meinem Praktikum, also ein ganzes Jahr jetzt schon,.

*L: Okay, *wow* das ist ja wirklich eine sehr intensive Vorbereitung auf deine Ausbildung. Und ähm gibt es noch irgendwas wo du sagst, ah das würde ich gerne noch lernen oder ähm ja, dass dir jemand *das* müsstest du jetzt noch lernen im Hinblick auf deine Ausbildung.*

J: Also zurzeit eigentlich nicht. Also vielleicht lernt man noch vieles mit, natürlich, aber zurzeit fällt mir nichts Konkretes ein, was ich jetzt noch grad lernen könnte.“ (Schüler RVO\Transkript 4: 99-114)

Das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und noch fehlendes Wissen oder Fähigkeiten haben die SchülerInnen über das Feedback der Eltern, der FreundInnen und aus verschiedenen typischen Situationen in der Schule erlangt. Wichtig ist hier die Notenvergabe auf schriftliche Arbeiten und in den Zeugnissen sowie das Feedback, das sie im Rahmen von Referaten oder konkret in der Übergangsvorbereitung (z. B. in Rollenspielen) erhalten. Die spezifischen Wissensinhalte verweisen auch hier wieder auf das spezifische vermittelte Wissen über die Arbeitswelt und Vorstellungen über ArbeitnehmerInnen aus dem schulischen und familiären Kontext. Insgesamt wird deutlich, dass

Fragen der Selbstkenntnis und das gezielte Erlernen von bestimmten Fähigkeiten wichtige Aspekte in dem Untersuchungsfall darstellen.

6.5.4 Probleme in der Übergangsvorbereitung und Verbesserungsvorschläge

Für die Übergangsvorbereitung lassen sich verschiedene Probleme auf unterschiedlichen Ebenen und auf Grund unterschiedlicher Ursachen feststellen:

Eine Reihe an Ausbildungsberufen weist eine Altersbeschränkung auf (z. B. Ausbildungen im Bereich Medizin und Justiz sowie im Gast- und Hotelgewerbe). Das bedeutet, dass alle interessierten SchulabgängerInnen mit einem MSA im Schnitt zwei Jahre überbrücken müssen, um diese Berufe zu erlernen.

Belastungen und Schwierigkeiten der familiären und schulischen Lagen erschweren den SchülerInnen deutlich die Übergangsvorbereitung bzw. verhindern diese zum Teil völlig (siehe hierzu die vorherigen Kapitel).

Die Vielzahl an möglichen Wegen im Übergang sowie Berufsmöglichkeiten, AkteurInnen, Informationen, vorbereitende Maßnahmen sowie Anforderungen, die hieraus für die SchülerInnen entstehen, können in der Übergangsvorbereitung zu Intransparenz, Komplexitätssteigerung und Überforderung führen. Außerdem fehlen konkrete AnsprechpartnerInnen und individuelle Unterstützungsformen.

Der Schwerpunkt der Übergangsvorbereitung an der Schule stellt für SchülerInnen, die ein Abitur absolvieren möchten sowie unsichere und als unterdurchschnittlich bewertete SchülerInnen eine Einschränkung in der Übergangsvorbereitung dar. Insgesamt stellt die spezifische Ausbildungsfokussierung einen eingeschränkten Horizont dar, der eventuell Interessen und zukünftige Möglichkeitsräume für die SchülerInnen nicht berücksichtigt.

Wünsche und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der SchülerInnen

Konkrete Wünsche und damit auch Verbesserungsvorschläge formulieren die SchülerInnen wie folgt: Insgesamt sollte die Bandbreite der Berufserkundungen (d. h. unterschiedliche Berufsfelder) ausdrücklich ausgeweitet werden. Deutlich wurde auch, dass bis zur zehnten Klasse kaum oder gar nicht auf Studienmöglichkeiten vorbereitet wird, was eine weitere Verbesserungsmöglichkeit zeigt. Auch wünschen sich einige SchülerInnen eine Erweiterung des Fächerangebots an der Schule, da diese Fächer (z. B. Latein, Psychologie) ihnen den Zugang zu bestimmten Berufswünschen ermöglichen würden. Wie oben ausgeführt, sind vor allem die Angebote die die praktische Erkundung von Berufen beinhalten, wichtige Erfahrungen für die SchülerInnen, die insgesamt als positiv eingeschätzt wurden. Auch besteht der Wunsch, mehr über Berufe anhand von Besuchen in der realen Arbeitswelt (im Gegensatz zu den Werkstätten und den nachgeahmten Arbeitsplätzen bei QE&U), kennen zu lernen. Zentral ist für die SchülerInnen auch (siehe hierzu auch die vorherigen Kapitel), dass mehr individuelle Beratung angeboten wird. Übergangsvorbereitung kann auch in einem deutlich weiteren Sinne verstanden werden (vs. Berufsvorbereitung), was sich die SchülerInnen auch wünschen würden. Bspw. könnten Themen der praktischen Lebensführung wie bspw. Wohnungssuche o. Ä. thematisiert werden.

Zitat S 6:

J: „Also ich mag sie, sie=sie berät wirklich voll gut.

L: Okay, gut ((lachen)). Und dann so ein direktes Feedback zu kriegen, ist die Bewerbung gut oder schlecht, das ist auch irgendwie hilfreich für dich oder

J: Ja.

L: Okay. Gut und ähm wenn du dir was wünschen könntest, wie ihr hier an der Schule ähm noch mehr unterstützt werdet zu dem Thema, gäb's da was, was dir einfällt oder was man besser machen könnte oder anders,?

J: Na zum Beispiel (.) naja dass man zum Beispiel wenn KGZ¹⁶⁵ ist, dass man's dann dafür nützt, dass es nicht so KGZ ist, sondern jetzt für diese Zeit, für dieses Jahr, dass der Unterricht so gemacht wird (.) so mit (.) so also mehr beschäftigen mit was danach ist, also ist ja *wichtiger* als so über Klassenfahrt und so zu reden, also finde ich jetzt. Und das würde glaube ich auch vielen helfen, würde hilfreich sein.“(Schüler RVO\Transkript 6: 204-208

6.5.5 Ergebnisse der RVO

Im Folgenden werden aus den bisherigen Darstellungen zur Übergangsvorbereitung an der Rudolf-Virchow-Oberschule vorläufige Thesen abgeleitet.

Thesen:

- Aus der lebensweltlichen Perspektive der SchülerInnen stellt sich der Übergang als weitaus facettenreicher dar als das Verständnis und die Praxis, die an der RVO bestehen. Eine wichtige Facette ist für die SchülerInnen die Gefühlsarbeit (lebenspraktische Fragen, allgemeine Gefühle, die den Prozess begleiten) hinsichtlich des Übergangs, die im Freundeskreis erfolgt. Gefühlsarbeit passt nicht in die formale Logik der Schule.
- Wahrnehmung des Übergangs aus Perspektive der Schülerinnen:
- Übergang wird als eindeutige Schwelle betrachtet. Diese trennt zwei Welten voneinander. Sie nehmen die derzeitige Situation als Vorbereitung auf diese Schwelle war.
- Der Übergang repräsentiert bereits die Arbeitswelt.
- Die Wahrnehmung des Entscheidungs- und Handlungsdrucks ist verknüpft mit der Wahrnehmung einer geringen Selbstwirksamkeit. Daraus resultiert Unsicherheit oder aber die intensive Planung und der Wunsch nach Sicherheit.
- Die Wissensordnung der RVO repräsentiert Elemente der „industriellen Arbeitswelt“ und Elemente der „neuen Arbeitswelten“.
- Arbeit wird als zentraler Wert im Leben erachtet, der verknüpft ist mit spezifischen Statusvorstellungen, dem Wert spezifischer Lebensstile sowie auch dem Wert von spezifischen Subjekten (siehe hierzu die Ergebnisse der Vorstellungen).
- Auch wurde aus den Daten deutlich, dass die Relevanzen und Wissensbestände der Eltern prägend für die Wissensbestände, Entscheidungs- und Handlungsmuster in der Übergangsvorbereitung der SchülerInnen sind.
- In der Schulstruktur besteht eine Kontinuität spezifischer Elemente des Bildungssystems der ehemaligen DDR, diese ist für die Handlungsorientierung der ExpertInnen relevant. Das Duale Lernen (Praktisches Lernen, beruflich/betriebliche Orientierung) hat eine Vorbildfunktion für die schulische Praxis und wird entsprechend forciert.
- Das Bildungsverständnis der Schule ist stark kompetenzorientiert und Fragen von humanistischer Persönlichkeitsbildung, zweckfreier, kritischer Bildung geraten in den Hintergrund.
- Mit Blick auf die SchülerInnen besteht eine deutliche Orientierung an Leistungskriterien und es ist wenig expliziter Raum für Anerkennungsprozesse der Person.

¹⁶⁵ Die Abkürzung KGZ steht für Kerngruppenzeit. Der Klassenverband in den Jahrgängen sieben - zehn wird an der RVO als Kerngruppe bezeichnet.

- Für einige der SchülerInnen führt die Ausrichtung der Berufsorientierung zu fehlender Anerkennung, Überforderung, Nicht-Passung, mangelnder Berücksichtigung von entwicklungs-spezifischen Ansprüchen und Berufswünschen, Eigeninteressen und ihrer sozialen Lage. Diese SchülerInnen entziehen sich der Übergangsvorbereitung (z. B. reagieren sie mit Auflehnung, Aufmüpfigkeit, Abblocken, Rumlödeln).
- Die Schule hat die Deutungshoheit über die Übergangsvorbereitung bei den SchülerInnen. Elternhäuser, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen, werden als Belastungen für die SchülerInnen eingeschätzt. Demnach ist die Arbeit der ExpertInnen auf eine Umorientierung der SchülerInnen ausgerichtet.

7. Fallvergleich

Hector-Peterson-Schule	Rudolf-Virchow-Oberschule
Schulorganisation und Philosophie	
Organisationsstrukturen sind durch die vornehmlich informelle Praxis gewachsen.	Die Organisation der Schulpraxis ist hierarchisch und orientiert an der formellen Organisationsstruktur.
Schule wird als Schonraum in Abgrenzung zu den Ansprüchen der Arbeitswelt verstanden, d. h. als Ort und Erfahrungsraum für die Entwicklung der SchülerInnen. Dabei spielen die Jahrgangsstufen eine wichtige Rolle. ExpertInnen sind immer ansprechbar. Die Schule weist eine hohe Binnenorientierung auf.	Schule wird als Unternehmen verstanden. Die Erfolgsorientierung am Arbeitsmarkt und Außenwirkung ist relevant. Zentrale Aufgabe der Schule ist die Vorbereitung der SchülerInnen auf die Arbeitswelt.
Ziel der Übergangsvorbereitung ist, dass die SchülerInnen Perspektiven finden, Alternativen entwickeln und Wege kennen (Plan A, B, C). Dabei wird die Vielfalt des Ausbildungssystems berücksichtigt.	Ziel der Übergangsvorbereitung ist, dass die SchülerInnen eine Ausbildung aufnehmen. Der Fokus liegt auf handwerklich-technischen Ausbildungen.
Leitend ist die Vorstellung einer brüchigen und flexiblen Biografie.	Leitend ist die Vorstellung der Normalbiografie.
Die Kommunikation zwischen den zentralen AkteurInnen und mit den SchülerInnen verläuft weitgehend informell und ist stark individualisiert.	Die Kommunikation an der Schule zeichnet sich durch eine eher formalisierte, bürokratische Kommunikation aus. Klare Fakten/ Informationen werden vermittelt. Besonders relevant sind in der Übergangsvorbereitung die Leitsätze für die einzelnen Jahrgänge.
Perspektive der SchülerInnen	
Eher kurz- und mittelfristiger Planungshorizont.	Eher mittel- und langfristiger Planungshorizont.
Vorwiegend schulabschlussorientiert.	Vorwiegend berufsabschlussorientiert.
Wahrnehmung der Veränderung durch den Übergang ist ausbildungs- und berufsbezogen. Weitere Teilaspekte der Verselbständigung (Auszug, Veränderung von Beziehungen) spielen eine untergeordnete Rolle.	Wahrnehmung der Veränderung durch den Übergang ist ebenfalls ausbildungs- und berufsbezogen. Die Bedeutung der Veränderungen wird stärker thematisiert.
Familie und Arbeit sind zentrale Werte. Die Erlangung von Status und Ansehen durch Arbeit ist wichtig. Mit hohen Schulabschlüssen wird ein bestimmter Status verknüpft. Aspekte der Selbstverwirklichung spielen kaum eine Rolle. Dies steht im Widerspruch zu den Ansichten der ExpertInnen: der Schulabschluss allein reicht	Arbeit und Familie sind zentrale Werte. Relevant ist es, überhaupt eine Arbeit zu finden im Sinne der Existenzsicherung. Mit dem Verständnis von Arbeit ist auch ein spezifischer Lebensstil und Status verknüpft. Die Selbstverwirklichung im Beruf spielt nur bei

nicht aus, die Aufnahme einer Ausbildung ist eine hinreichende Bedingung für eine Erwerbsarbeit mit hohem Status.	einigen SchülerInnen eine Rolle.
Rolle der Eltern	
Die Ziele der Schule können nur gemeinsam mit den Eltern verwirklicht werden. Schule sieht sich neben den Eltern als wichtige Institution für die berufliche Entwicklung der SchülerInnen. Entsprechend wird der Einfluss der Eltern ernstgenommen. Allerdings scheitern die AkteurInnen oft an der Umsetzung im Rahmen der Elternarbeit.	Schule hat die Deutungshoheit über die berufliche Entwicklung der SchülerInnen. Eltern werden punktuell eingebunden.
Der Schwerpunkt der Orientierung der Eltern liegt auf Status und Ansehen. Traditionelle Milieus mit überwiegend engen Netzwerken schränken die Übergangsvorbereitung der SchülerInnen ein.	Der Schwerpunkt der Orientierung der Eltern liegt auf Statuserhalt bzw. Aufstieg.
Gemeinsamkeiten	
<p>BO ist ein wichtiges Thema und entsprechend Schwerpunkt an beiden Schulen.</p> <p>Aufbau der BO und Angebotsvielfalt in den Klassen sieben bis zehn sind ähnlich.</p> <p>Arbeit ist das zentrale Thema der Übergangsvorbereitung an den Schulen.</p> <p>Die Ziele der SchülerInnen sind ähnlich. Sie sind ausgerichtet auf das Erreichen einer bürgerlichen Normalarbeitsbiografie.</p> <p>Es findet eine starke Einbindung externer PartnerInnen in der Übergangsvorbereitung statt.</p> <p>Praktika stellen einen wichtigen Erfahrungswert in der Übergangsvorbereitung für die SchülerInnen dar.</p> <p>Gegenseitige Unterstützung und Motivation findet im Freundeskreis statt.</p> <p>An beiden Schulen spielen Aspekte der praktischen Lebensführung eine untergeordnete Rolle (bspw. Kontoeröffnung, Wohnungssuche).</p> <p>In der Berufsorientierung zeigt sich ein Paradoxon darin, dass die Vielzahl der Angebote möglicherweise bei den SchülerInnen zu Passivität umschlagen kann.</p> <p>Die Schulen wollen die Eltern mit einbeziehen und zum Teil erziehen, d.h. Bewusstsein bei den Eltern für die Relevanz und frühzeitige Vorbereitung auf den Übergang ab Klasse sieben schaffen.</p>	

8. Literatur

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2011): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Allmendinger, Jutta (2012): Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2011a): Regionaler Sozialbericht Berlin Brandenburg 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2011b): Statistischer Bericht Absolventen/Abgänger der allgemeinbildenden Schulen in Berlin 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013a): Statistischer Bericht Auszubildende und Prüfungen in Berlin 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013b): Statistischer Bericht. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, Martin; Solga, Heike & Wiek, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Beicht, Ursula & Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Belitz, Heike (2008): Achillesferse Bildung. In: Wochenbericht des DIW Berlin. Nr. 46, 716-724.
- Berger, Peter A. & Hitzler, Ronald (Hrsg.) (2010): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘? Wiesbaden: Springer VS.
- Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin (2012): Demografische Situation in Marzahn-Hellersdorf 2011. Beiträge zur integrierten Gesundheits- und Sozialberichterstattung.
- Boos-Nünning, Ursula & Granato, Mona (2006): Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, Klaus J. & Bommers, Michael (Hrsg.): Indikatoren und Gestaltungselemente nachholender Integrationspolitik. IMS-Beiträge, Heft 34, 57-89.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz & Co, 183-198.

- Bude, H. (2011): *Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesagentur für Arbeit (2013a): *Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen*. Land Berlin. August 2013. Berlin: Statistik der Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2013b): *Der Arbeitsmarkt in Berlin und der Region Berlin-Brandenburg. Monatsbericht August 13*. Berlin: Statistik der Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013): *Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn: BMBF.
- Bunke, Florian (2005): *"Wir lernen und lehren im Geiste Lenins..." Ziele, Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Coleman, James (1988): *Social capital in creation of human Capital*. In: *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Dellwing, Michael & Prus, Robert (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckert, Manfred & Heisler, Dietmar (2010): *Sozialpädagogische Arbeit in der aktivierenden Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – Konsequenzen aus dem neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung*. In: Enggruber, Ruth & Burkhardt, Heinz (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit*. Berlin: Frank & Timme, 180-212.
- Elder, Glen H. Jr. & O`Rand, Angela M. (2009): *Adult lives in a changing society*. In: Heinz, Walter R.; Huinink, Johannes & Weymann, Ansgar (Hrsg.): *The life course reader. Individuals and societies across time*. Frankfurt a. M., New York: Campus, 430-455.
- Esser, Hartmut (2000): *Integration*. In: Esser, Hartmut: *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Bd. 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus, 261-306.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v. & Steinke, Ines (2000) (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit & Braun, Frank (2008): *Von der Hauptschule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Geschäftsweisung Berufseinstiegsbegleitung, § 421s SGB III (2011).
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971): *Status Passage*. Chicago: Aldine.
- Handschuck, Peter (2011): *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen als besondere Organisationsform des Dualen Lernens in Integrierten Sekundarschulen in Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Hector-Peterson-Schule (2006): *Schulprogramm*. Berlin: Hector-Peterson-Schule.
- Hector-Peterson-Schule. *Hector-Peterson-Schule Präsentation Englisch*.
- Heinz, Walter R. (2009): *Status passages as micro-macro linkages in life course research*. In: Heinz, Walter R.; Huinink, Johannes & Weymann, Ansgar (Eds.): *The life course reader. Individuals and societies across time*. Frankfurt a. M., New York: Campus, 473-486.
- Heinz, Walter R. (2011): *Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven*. In: Krekel, Elisabeth M. & Lex, Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 15-30.

- Heisler, Dietmar (2011): Zukunftsmodelle in der Berufsbildung und deren Potenziale und Auswirkungen für die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Eine Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit BAG ÖRT. Universität Erfurt, http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Neue_Ausbildungsmodelle_der_Benachteiligt_enforderung_Expertise.pdf (Abruf 27.10.2013).
- Hurrelmann, Klaus & Albert, Mathias (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jacob, Marita (2008): Unemployment benefits and parental resources: what helps the young unemployed with labour market integration? In: *Journal of Youth Studies*, 11 (2), 147-163.
- Kathmann, Silvana; Pampel, Jana & Welker, Carsten (2009): Bericht über die Ergebnisse der Situationsanalyse im Rahmen des Projektvorhabens. Regionales Übergangsmanagement Berlin. Modellhafte Umsetzung eines strategischen Konzeptes zur strukturellen Verbesserung der Kooperation der regionalen Akteure im Bereich Übergang Schule - Beruf. Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. Berlin: SPI Consult GmbH.
- Keller, Reiner (2010): Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: Kurtz, Thomas & Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS, 29-48.
- Kleinert, Corinna & Jacob, Marita (2012): Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, Rolf & Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS, 211-233.
- Klesmann, Martin (2013): Problemschulen in Berlin - Das Land Berlin als Erziehungshelfer. Berliner Zeitung vom 04.06.2013, <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/problemschulen-in-berlin-das-land-berlin-als-erziehungshelfer,10809148,21161404.html> (Abruf 14.10.2013).
- Knoblauch, Hubert & Schnettler, Bernt (Hrsg.) (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2009): Unterrichtsentwicklung WAT. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2013). <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.427686.de> (Zugriff: 17.09.2013)
- Lorenzen, Jule-Marie & Zifonun, Dariuš (2011): Mentoring – Zwischen ehrenamtlichem Engagement und professioneller Sozialer Arbeit. In: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 01/2011, http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_lorenzen_zifonun_110121.pdf (Abruf 21.01.2011).
- Lotman, Jurij M. (2010): Die Innenwelt des Denkens: Eine semiotische Theorie der Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard & Suttlerlüty, Ferdinand (2010): Negative Klassifikationen und ethnische Ungleichheit. In: Müller, Marion & Zifonun, Dariuš (Hrsg.): *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 217-235.
- Nix, Dr. Thomas (2009): *Duales Lernen in der Integrierten Sekundarschule*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Nix, Dr. Thomas (2011): *Rahmenkonzeption für Praxislerngruppen als besondere Organisationsform des Dualen Lernens in Integrierten Sekundarschulen in Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

- Pfadenhauer, Michaela & Kunz, Alexa M. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Popp, Sandra & Schels, Brigitte (2008): Do you feel excluded? The subjective experience of young state benefit recipients in Germany. *Journal of Youth Studies*, 11, 165-191.
- Robert Bosch Stiftung (2013): School Turnaround: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/45326.asp> (Abruf 18.9.2013).
- Rößler, Barbara (2006): Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H. & Bauer, Ullrich (Hrsg.): Die "Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: Springer VS, 251-284.
- Schaub, Günter (2007): Lokales Übergangsmanagement Schule – Beruf. Fallstudien zu drei Standorten: der Kreis Herford, die Landeshauptstadt Stuttgart und der Schweizer Kanton Zürich. *Wissenschaftliche Texte 5/2007*, Deutsches Jugendinstitut München - Außenstelle Halle. München: DJI.
- Schützeichel, Rainer (2013): Biografische Reflexivität und professionelle Handlungslogik. Zur Soziologie der psycho-sozialen Beratung. In: Lorenzen, Jule-Marie; Schmidt, Lisa-Marian & Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Selting, Margaret; Auer, Peter; Barden, Birgit et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012a): Rahmenlehrplan Wirtschaft-Arbeit-Technik für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7 - 10 Integrierte Sekundarschule. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012b): Ausgewählte Eckdaten der allgemeinbildenden Schulen Schuljahr 2012/2013. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013a): <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/sekundarschule/> (Abruf 11.09.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013b): <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/duales-lernen/> (Abruf 17.09.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013c). Schulportrait Hector-Peterson-Schule: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/Schulportrait.aspx?IDSchulzweig=10672 (Abruf 18.09.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft; Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales & Agentur für Arbeit im Land Berlin: Berliner Programm "Vertiefte Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler" (BVBO). Berlin.
- Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. *WZBrief Bildung*, 01. Oktober 2008. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZbriefBildung200801_solga.pdf (Abruf: 27.10.2013).
- Stanat, Petra (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl U. & Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 685-744.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel & Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa.

- Stiller, Jens (2009a): Bildungs-Fahrplan. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Stiller, Jens (2009b): Informationen zur Schulstrukturreform. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Strauss, Anselm (1968): Spiegel und Masken: Die Suche nach Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, Anselm L.; Fagerhaugh, Shizuko; Suczek, Barbara & Wiener, Carolyn (1980): Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. KZfSS, 32, 629-651.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Vieth-Entus, Susanne (2013): Brennpunkt Schule - Millionenhilfe für die schwächsten Schulen der Stadt. Tagesspiegel Online vom 13.03.2013. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/brennpunkt-schule-millionenhilfe-fuer-die-schwaechsten-schulen-der-stadt/7917394.html> (Abruf 14.10.2013).
- Vieth-Entus, Susanne (2013): Brennpunkt Schule - Geldsegen für mehr Personal an Berliner Schulen. Tagesspiegel Online vom 19.04.013. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/brennpunkt-schule-geldsegen-fuer-mehr-personal-an-berliner-schulen/8095728.html> (Abruf 14.10.2013)
- Weil, Mareike & Lauterbach, Wolfgang (2011): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 329-366.
- Wiethoff, Christoph (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

9. Anhang

Gesprächsanalytische Transkriptionskonventionen

(Auszug) nach Selting (1998); und Knoblauch/ Schnettler (2007: 293)

(.)	kleine Pausen
(3.0)	längere Pausen (in Sekunden)
=	schnelle Anschlüsse
, ?	steigende oder stark steigende Intonation
: .	leichte oder stark fallende Intonation
*	betont
◦	leiser
LAUT	lauter
wa-	abgebrochene Äußerung, Korrekturansatz
schu:::	gedehnt
(schule)	unsichere Transkription
()	unverständliches Wort
<u>unterstrichen</u>	Redebegleitende- oder Zeigegesten zur verbalen Äußerung

Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für SchülerInnen

Einstieg: kurze Projektvorstellung; Zuspitzen auf die SchülerInnen; eventuell spezifische Beispiele anführen, welche Methoden verwendet werden; Hinweis auf andere Schule; Anonymisierung ansprechen, Dauer des Interviews

Wünsche und Übergang

Was möchtest du nach der Schule gerne machen?

Wie beschäftigst du dich damit? Warum möchtest du dich nicht damit beschäftigen?

Hast du Vorstellungen für die Zeit nach der Schule? Warum hast Du keine Vorstellung? Sind andere Themen wichtig z. B. Auszug bei Eltern? Wann sollte die Planung für die Zeit nach der Schule beginnen?

Wie möchtest du diese Vorstellungen verwirklichen?

Hattest du früher mal einen Traumberuf?

(situativ entscheiden, was für den/die SchülerIn besser passt)

Weißt du, was genau nach dem Schulabschluss passiert? (Was verstehst du unter Übergang? Was zeichnet einen erfolgreichen Übergang aus? Was könnten Schwierigkeiten sein?)

Allgemeines Wissen über Beruf, Arbeit, Arbeitslosigkeit (Stellenwert Beruf)

Hast du eine Vorstellung, wie du in zehn Jahren leben möchtest? Wie wichtig erscheint Dir der Beruf im Verhältnis zu Familie (Freizeit, Freunde usw.)?

Was bedeutet für dich die Entscheidung für eine konkrete Ausbildung/Beruf? Was denkst du, wirst du mit dem Beruf machen können?

Welche Erfahrungen hast du mit Arbeit/Arbeitsalltag/Arbeitslosigkeit in deinem Umfeld/Bekanntkreis? Welche Rolle spielt Arbeit bei Euch zu Hause? Was arbeiten deine Eltern (an dieser Stelle nachfragen)? War das mal anders (Arbeitslosigkeit)? Wie gehen deine Eltern/Ihr in der Familie mit der Arbeitslosigkeit um (ist das ein Thema?)?

Was glaubst du, wünschen sich deine Eltern für deine Zeit nach der Schule? Wie wichtig ist das für Dich?

Wissen über Wunschausbildung/ Traumberuf

Weißt du schon etwas genauer, wie du eine Ausbildungsstelle/Studienplatz kriegst? Was weißt du über den Beruf der Dich interessiert? Woher weißt du das?

Weißt du schon, was du machst, wenn deine Pläne nicht klappen? Wen kannst du ansprechen? Wie gehst du vor?

Wissen über die eigenen Fähigkeiten/ Technologien des Selbst

Weißt du, ob du die nötigen Fähigkeiten/Wissen mitbringst um deinen Traumberuf ausüben zu können?

Was kannst du gut? Was liegt Dir, was machst du gerne (woher hast du das Wissen: Noten, Aussagen von Eltern, Selbstkenntnis etc.)?

Arbeitest du aktiv daran, bestimmte Dinge an Dir zu verändern, um den Traumberuf später ausüben zu können? Wie machst du das genau? Warum machst du das nicht?

Wer hilft Dir dabei?

Was würdest du gerne noch lernen? Wer sagt, dass du das noch lernen müsstest? (Frage nach Schwächen)

AnsprechpartnerInnen zum Thema Übergang

Wer sind deine AnsprechpartnerInnen oder Personen, mit denen du dich darüber austauschst, was nach der Schule passiert?

Was genau besprecht/macht ihr konkret?

Kennst du jemanden, der/die auch in dem Beruf arbeitet, den du gerne erlernen möchtest? Gibt es (weitere) Vorbilder? Woher stammen diese (Fernsehen, Familie, Peers)?

Programme an Schule

Hast du dich in der Schule schon einmal mit dem Thema auseinandergesetzt, was nach dem Schulabschluss passiert? Teilnahme an bestimmten Programmen? Welche? Wer hat diese geleitet?

Waren die Programme verpflichtend oder freiwillig?

Was habt ihr dort genau gemacht?

Hat Dir das geholfen? Wobei genau?

Was würdest du dir wünschen, was an der Schule mehr gemacht werden sollte zum Thema Ausbildungsvorbereitung/Studienvorbereitung?

Andere Informationsmöglichkeiten zur Vorbereitung auf den Übergang

Kennst du andere Informationsmöglichkeiten zu dem Thema? Woher weißt du das? Ist es einfach und verständlich an diese Informationen zu kommen?

Hast du diese schon einmal genutzt?

Fehlen Dir bestimmte Informationen oder Möglichkeiten das Thema zu besprechen? Was?

Gibt es noch ein Thema oder eine Idee, die Dir wichtig ist und die ich bisher nicht angesprochen habe zum Thema: was kommt nach der Schule?

Allgemeinen sozioökonomischer Hintergrund der SchülerInnen erheben (Alter, Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache, Beruf der Eltern, Geschwister ja/nein: was machen Geschwister)

Interviewleitfaden für LehrerInnen

-kurze Projektvorstellung-

Aktuelle Aufgaben an der Schule

In welchen Fächern unterrichten Sie derzeit an der RVO/HPS? Was verstehen Sie unter dem Fach WAT/ Arbeitslehre? In welchen Jahrgangsstufen unterrichten Sie?

Allgemeines und Wissen über Übergang

Verwenden Sie den Begriff Übergang oder welche anderen Begriffe verwenden Sie?

Was verstehen Sie unter Übergang? Wann beginnt der Übergang? Wo endet der Übergang?

Wann sollte die Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildung/Studium erfolgen?

An welcher „Stelle“ des Übergangs würden Sie Ihre Arbeit einordnen?

Was verstehen Sie unter einem erfolgreichen Übergang (z. B. Normal -Mittelstandsbiographien)?

Was zeichnet einen gescheiterten Übergang aus?

Woher haben Sie das Wissen über den Übergang (Berufswelt/Ausbildung/Studienoptionen/Arbeitsmarkt)? Wurde Ihnen in der Lehrerausbildung das Wissen vermittelt? Wie halten Sie das Wissen auf dem aktuellen Stand?

Was brauchen SchülerInnen für den Übergang (Wissen, Vorbilder, Fähigkeiten, Noten, soziale Netzwerke etc.)?

Wie erlernt man dieses Wissen/Fähigkeiten? (Rolle von Netzwerken und Vorbildern)?

Ausgestaltung der Angebote an der Schule

Welche Angebote für die Vorbereitung auf den Übergang werden an der Schule konkret durchgeführt? Wie? Wer führt diese durch (externe/interne Akteure)? Mit einzelnen SchülerInnen oder in einer Gruppe?

Wie gelangen SchülerInnen in die Angebote? Verpflichtend oder freiwillig?

Gibt es besondere Angebote für einzelne SchülerInnen? Was kennzeichnet diese?

Gibt es spezielle SchülerInnengruppen die Sie besonders ansprechen? Wie? Warum diese? (Typisierungen und Kategorisierungen erfragen; Spezifik der besonderen Untersuchungsfälle beachten (bspw. was mein MigrantIn, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ect.) Woran werden diese Merkmale festgemacht? Wie erkannt?

Was genau wollen Sie den SchülerInnen vermitteln? (implizite Leitbilder und Konzepte). Wie fügt sich die Berufsorientierung bei Ihnen in das konkrete Schulfach ein? Gibt es dabei Konflikte? Was ist Ihnen dabei in ihrem Unterricht wichtig? (persönliches Leitbild vs. offizielles Leitbild der Schule)

Wann sind die Ziele Ihres Angebotes erreicht? Was zeichnet ein erfolgreiches Angebot aus?

Was sind typische Schwierigkeiten in den Angeboten? Was sind Hürden und Schwierigkeiten im Übergang? Wer ist besonders gefährdet? Wie können Hürden gemeistert werden?

Werden die Angebote von der Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt? Wie? Warum (nicht)?

Wissen über SchülerInnen

Woran erkennen Sie die Fähigkeiten und Wissensbestände der SchülerInnen? Erleben Sie manchmal Überraschungen mit SchülerInnen (z. B. Schüler neu kennen lernen wenn er/sie im Praktikum ist)

Gibt es professionelle Potenzialanalysen o. Ä. der SchülerInnen? Wer führt diese wie durch?

Was ist eigentlich der Berufswahlpass? Welche Rolle spielt er in der Vorbereitung an ihrer Schule? Wer trägt was ein? Wie wird der Inhalt bewertet? (Frage nach BWP o. ä. - mitnehmen)

Wird die Arbeit mit den SchülerInnen generell dokumentiert? Wie, was und warum wird für wen dokumentiert? Können Sie auf bestehende Dokumentationen zurückgreifen?

Welche Rolle spielen die Wünsche der SchülerInnen in den Angeboten? Wie gehen sie damit um, wenn diese Wünsche unrealistisch sind? Was meint das? (z. B. Wünsche passen nicht zu Noten)

Wie gehen Sie mit SchülerInnen um, die sich Angeboten verweigern?

Wer ist für konkrete Angebote ungeeignet und warum?

Kooperation mit anderen AkteurInnen

Sind Sie in Arbeitskreisen/Gremien zum Thema Berufsorientierung/Übergang vertreten? Wenn ja, in welchen?

Arbeiten sie in den Angeboten mit anderen Personen zusammen? Mit wem?

Wie sind sie zu diesen Kooperationspartnerinnen gekommen? Spielen die Interessen der SchülerInnen dabei eine Rolle. Gab es Nachfrage von SchülerInnen nach bestimmten AkteurInnen/Themen)?

Wie verläuft konkret die Zusammenarbeit? Tauschen sie sich über einzelne SchülerInnen aus?

Warum werden Kooperationen wieder aufgegeben?

Binden sie die Eltern in den Angebote mit ein? Wie? Warum?

Was brauchen LehrerInnen für das Übergangsmanagement?

Was bräuchte die Schule für das Übergangsmanagement?

Abschluss

Gibt es noch etwas Wichtiges, was Sie erzählen wollen und das ich bisher nicht angesprochen habe?

Das verlangt Ihnen als Personal ja viel ab, gleichzeitig Unterricht und Berufsorientierung. Woher wissen Sie, was Sie vermitteln sollen, wollen?

Berufsbiografie

Interviewleitfaden BeraterInnen (z. B. MitarbeiterInnen der Agentur für Arbeit, SozialpädagogInnen, BerufseinstiegsbegleiterInnen etc.)

-kurze Projektvorstellung-

Berufsbiografie

Bitte erzählen Sie zunächst von ihrem beruflichen Werdegang.

Wer ist ihr Arbeitgeber? Was für Tätigkeiten führen Sie derzeit beruflich aus?

Welchen Berufsabschluss haben Sie? Welche Qualifikationen brauchen Sie für Ihre Tätigkeit?

Wie kommt es, dass Sie an dieser Schule Berufsorientierungen durchführen?

Wie sieht so ein normaler Arbeitstag an der Schule für Sie aus? Gibt es an dieser Schule Besonderheiten?

Allgemeines und Wissen über den Übergang

Verwenden Sie den Begriff Übergang? Welche anderen Begriffe verwenden Sie?

Was verstehen Sie unter Übergang? Wann beginnt der Übergang? Wo endet der Übergang? An welcher „Stelle“ des Übergangs würden Sie Ihre Arbeit einordnen?

Wann sollte die Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildung/Studium erfolgen?

Was verstehen sie unter einem erfolgreichen Übergang (z. B. Normal -Mittelstandsbiographien)? Was zeichnet einen gescheiterten Übergang aus?

Woher haben Sie das Wissen über den Übergang (Berufswelt/Ausbildung/Studienoptionen/Arbeitsmarkt)? Wurde Ihnen in Ihre Ausbildung das Wissen vermittelt? Wie halten Sie das Wissen auf dem aktuellen Stand?

Was brauchen SchülerInnen für den Übergang (Wissen, Kompetenzen, Vorbilder, Fähigkeiten, Noten, soziale Netzwerke etc.)?

Wie erlernt man dieses Wissen/Fähigkeiten? (Rolle von Netzwerken und Vorbildern)?

Was sind Hürden/Schwierigkeiten im Übergang? Wer ist besonders gefährdet? Wie können Hürden gemeistert werden?

Was ist Ihnen wichtig, was Sie an den Schulen vermitteln wollen (Leitbild erfragen)?

Wissen über SchülerInnen

Woran erkennen Sie die Fähigkeiten und Wissensbestände etc. der SchülerInnen? Auf welchen Grundlagen arbeiten Sie mit den SchülerInnen?

Gibt es professionelle Potenzialanalysen o. ä. der SchülerInnen? Führen Sie diese durch? Wie? Gibt es dazu formale Vorgaben?

Welche Rolle spielen die Wünsche der SchülerInnen in den Angeboten? Wie gehen Sie damit um, wenn diese Wünsche unrealistisch sind (Was meint das? z. B. Wünsche passen nicht zu Noten)?

Was brauchen/bräuchten SchülerInnen Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)

Ausgestaltung des Angebots

Welche/s Angebot/e Angebote des Übergangsmanagements führen sie konkret durch? Wie?

Wer ist die Zielgruppe Ihres Angebots. (einzelne SchülerInnen oder bestimmte Gruppen)? Wie gelangen SchülerInnen in diese Angebote? Verpflichtend oder freiwillig? Gibt es besondere Angebote für einzelne SchülerInnen? Was kennzeichnet diese?

Gibt es spezielle SchülerInnengruppen die Sie besonders ansprechen? Wie? Warum diese? (Typisierungen und Kategorisierungen erfragen; Spezifik der besonderen Untersuchungsfälle beachten (bspw. was mein MigrantIn, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf etc.) Woran werden diese Merkmale festgemacht? Wie erkannt?

Was genau wollen Sie den SchülerInnen vermitteln? Wie vermitteln Sie das? Gibt es ein formales Ablaufschema o. ä.? Haben Sie dafür ein Training/Schulung absolviert?

Wer finanziert das Angebot/die Angebote?

Wann sind die Ziele Ihres Angebotes erreicht?

Was sind typische Schwierigkeiten in dem Angebot?

Wie lange arbeiten Sie mit den SchülerInnen? Arbeiten Sie über den Abschluss der Schule hinaus mit den SchülerInnen?

Was zeichnet für Sie ein erfolgreiches Angebot aus?

Was ist nicht „erlernbar“ aber notwendig für Übergang (in ihrem Angebot, in der Schule)? Wo sind Grenzen von Angeboten? Grenzen der Jugendlichen? Was passiert wenn Grenzen erreicht werden?

Wer ist für Angebote ungeeignet und warum?

Wird die Arbeit mit den SchülerInnen dokumentiert? Wann, wie, warum und für wen? Sind Sie an der Arbeit mit dem Berufswahlpass beteiligt?

Interne Vernetzung in der Institution Schule

Haben Sie eine/n feste/n AnsprechpartnerIn in der Schule?

Wie sind Sie in die Abläufe/das Konzept der Schule integriert?

Wie arbeiten Sie mit den LehrerInnen/Kollegium zusammen? Wie verläuft konkret die Zusammenarbeit? Tauschen Sie sich z.B. über einzelne SchülerInnen aus?

Stimmen Sie sich mit anderen Angeboten zur beruflichen Orientierung ab? Wenn ja, wie?

Können Sie auf bestehende Dokumentationen zurückgreifen?

Wird mit Ihren Ergebnissen weitergearbeitet? Wenn ja, wie und durch wen?

Kooperation mit anderen AkteurInnen

Sind Sie in Arbeitskreisen/Gremien zum Thema Berufsorientierung/Übergang vertreten? Wenn ja, in welchen?

Arbeiten Sie in den Angeboten mit anderen Personen zusammen? Mit wem? Wie sind sie zu diesen KooperationspartnerInnen gekommen?

Binden Sie die Eltern in den Angebote mit ein? Wie? Warum?

Was brauchen/bräuchten Schulen Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)

Was brauchen/bräuchten Sie Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)

Abschlussfragen

Was sind Ihrer Einschätzung nach die größten Pluspunkte für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs für Ihre SchülerInnen/TeilnehmerInnen?

Was sind Ihrer Einschätzung nach die größten Stolpersteine in der Gestaltung des Übergangs für Ihre SchülerInnen/TeilnehmerInnen?

Gibt es noch etwas Wichtiges, was Sie erzählen wollen und das bisher nicht angesprochen wurde?