

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Das Modellprojekt „1-2-3-4 for you“

**Eine Untersuchung zur Zufriedenheit mit dem neu entwickelten
Integrativen Ausbildungsgang**

Betreuer:

Prof. Dr. Manfred Eckert

Verfasserinnen:

Viola Herrmann (B. A.)
Constanze Kraft (Dipl. Päd.)

Erfurt 17.03.2007

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
1. Einleitung	3
2. Gesellschaftliche Problemlage	5
3. Das Modellprojekt „1-2-3-4 for you“	8
3.1 Institution Handwerkskammer	9
3.1.1 Aufgaben der Handwerkskammer	9
3.1.2 Tätigkeitsbereich des Ausbildungsplatzentwicklers.....	10
3.2 Das Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“	11
4. Theoretisches Hintergrund	14
4.1 Aktueller Forschungsstand	14
4.2 Jugendtheorie.....	16
4.3 Berufswahltheorien.....	21
4.3.1 Berufswahl als Matching-Prozess: HOLLANDS Trait-Factor-Theorie.....	21
4.3.2 Berufswahl als gesellschaftlich gesteuerter Prozess: Allokations-Theorie	23
4.3.3 Berufswahl als Entwicklungsprozess: SUPERS Laufbahnentwicklungs-Theorie....	24
4.4 Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“	26
5. Ziele und Fragestellungen.....	30
6. Methodisches Vorgehen	30
6.1 Konzeption des Fragebogens.....	31
6.1.1 Quantitatives Forschungsdesign	31
6.1.2 Aufbau des Fragebogens	32
6.1.3 Datenerhebung.....	34
6.2 Konzeption der Interviews.....	34
6.2.1 Qualitatives Forschungsdesign	34
6.2.2 Aufbau des Interviewleitfadens	35
6.2.3 Datenerhebung und -analyse	37
7. Untersuchungsergebnisse.....	38
7.1 Auswertung der Fragebögen.....	38
7.1.1 Beschreibung der Stichprobe	38
7.1.2 Bildungswegs und Abbrüche.....	41
7.1.3 Lernort „Schule“.....	42
7.1.4 Lernort „Arbeitsplatz“	51
7.1.5 Das Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“	59
7.2 Vorstellung der Fallbeschreibungen	67
8. Fazit.....	77
Literaturverzeichnis	81
Anhang.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	39
Abbildung 2	40
Abbildung 3	42
Abbildung 4	43
Abbildung 7	48
Abbildung 8	49
Abbildung 9	50
Abbildung 10	52
Abbildung 11	53
Abbildung 12	55
Abbildung 13	56
Abbildung 14	57
Abbildung 15	59
Abbildung 16	60
Abbildung 17	61
Abbildung 20	65

1. Einleitung

Die vorliegende Studie stellt eine erste Bestandsaufnahme zur Zufriedenheit Jugendlicher mit einem von der Handwerkskammer und den Berufsschulen neu entwickelten Ausbildungsgang dar. Dabei basiert die Analyse auf einer schriftlichen und einer mündlichen Befragung der ersten Teilnehmer¹ des Integrativen Modells „1-2-3-4 for you“. Diese Untersuchung zielt u. a. darauf ab, die Erfahrungen und Einschätzungen der Jugendlichen sowie positive Aspekte des Berufsausbildungsganges und eventuelle Probleme zu dokumentieren und zu analysieren. In diesem Kontext können die gewonnenen Ergebnisse einerseits den Initiatoren des Modells als Rückmeldung dienen, und andererseits den beteiligten Personen, wie Auszubildende, Ausbilder und Berufsschulen bedeutsame Informationen liefern.

Die hier vorgelegte Studie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Erfurt durchgeführt. Das Seminar fand im Herbst 2005 im Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung (Prof. Dr. Eckert) statt. In diesem Kontext war es den Studierenden möglich, ein Forschungsprojekt eigenständig zu planen und durchzuführen. Da es sich bei der Integrativen Berufsausbildung um ein neues Modellprojekt handelte, lagen zum Untersuchungszeitpunkt noch keine Forschungsergebnisse vor. Nach einer Informationsgewinnungs- und Planungsphase in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer Erfurt (Dr. Schmidt, Herr Sterzing) wurden zwischen Januar und Februar 2006 die relevanten Daten erhoben. Im Anschluss daran fand die Auswertung der Fragebögen und Interviews statt. Die in der Untersuchung gewonnenen Befunde und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen wurden abschließend in einem Bericht zusammengefasst.

Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen konnten nicht alle Untersuchungsaspekte erschöpfend und zufriedenstellend betrachtet werden. Der hier vorgelegte und zur Veröffentlichung bestimmte Bericht wurde von Viola Herrmann und Constanze Kraft erstellt. Er ist eine überarbeitete Fassung des Seminarabschlussberichts, an dem Jessica Apel, Kornelia Bodach, Steffen Droske, Thomas Gudermann, Viola Herrmann, Constanze Kraft und Michael Pfeifer mitgewirkt haben. In diesem Kontext wurde die Arbeit durch eine ausführliche theoretische Fundierung ergänzt. Die aktuelle gesellschaftliche Relevanz des Themas und das Bestreben, die Forschungsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, haben zu dieser Überarbeitung Anlass gegeben.

¹ In dieser Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit die männliche Form verwendet. Dabei bezieht sich die Anrede selbstverständlich auch auf das weibliche Geschlecht.

Der aktuelle Strukturwandel in Deutschland ist mit vielfältigen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt verbunden (vgl. Gliederungspunkt 2). Dies äußert sich beispielsweise in hoher Arbeitslosigkeit (vgl. (9) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006), mangelnden Lehrstellen (vgl. (1) BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006) und einer zunehmenden Abwanderung von Arbeitskräften aus den neuen in die alten Bundesländer (vgl. (11) THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK 2006). Zudem erhöhen die Unternehmen aufgrund der Veränderungen in Technik, Prozess- und Arbeitsabläufen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006, S.1) die Anforderungen an potenzielle Auszubildende, indem sie umfangreiche Qualifikationen und Kompetenzen voraussetzen. Insbesondere die Jugendlichen in ostdeutschen Regionen wie z. B. Thüringen sind von diesen Veränderungen betroffen und werden mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Dennoch eröffnet die berufliche Bildung und vor allem die Duale Berufsausbildung „nach wie vor für den überwiegenden Teil der jungen Generation in Deutschland den Zugang in eine qualifizierte Fachkräftetätigkeit“ (ebd.). In Anlehnung an die Feststellung des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (ebd.) bietet das Modell „1-2-3-4 for you“ eine mögliche Lösung an, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Inwiefern der Integrative Ausbildungsgang diesen Ansprüchen gerecht werden kann, soll anhand von Zufriedenheitsanalysen der jugendlichen Teilnehmer ermittelt werden. Analog dazu ist es von Interesse, die Gründe für die Wahl des Modells herauszufinden sowie die tatsächlich erreichte Zielgruppe mit den geplanten Adressaten zu vergleichen.

Am Anfang dieses Berichts werden die aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen in Deutschland dargestellt, die zur Entwicklung des Modells geführt haben. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen dabei der demografische Wandel, die Arbeitsmarktsituation einschließlich des Lehrstellenmangels und die damit verbundenen Folgen für die Jugendlichen. In diesem Kontext werden zudem konkrete Probleme, mit denen die neuen Bundesländer konfrontiert sind, herausgestellt.

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Situation haben die Handwerkskammer und die Berufsschulen das neue Ausbildungsmodell entwickelt, welches im Kapitel drei näher erläutert wird. Neben der Beschreibung des Modells werden hier die besonderen Aufgaben der Handwerkskammer und der Ausbildungsplatzentwickler reflektiert.

Im vierten Gliederungspunkt, der wissenschaftlichen Fundierung, werden Theorien bzw. Ansätze vorgestellt, die für die Untersuchung und die Ausarbeitung von Bedeutung sind. Dabei wird auf den aktuellen Forschungsstand, die Jugendtheorien, die Berufswahltheorien und die Lernorttheorie in Bezug auf „Schule“ und „Arbeitsplatz“ eingegangen. Aufgrund der Tatsache, dass das von der Handwerkskammer und den einzelnen Berufsschulen entwickelte neue Ausbildungsmodell in seiner Konzeption bisher in Deutschland einmalig ist, kann nicht auf bereits existierende Studien zurückgegriffen werden. Jedoch gibt es Untersuchungen zur Ausbildungszufriedenheit (vgl. WESTERMANN 2001; ZIELKE 1998; BEICHT & BERGER 2006), die in dieser Arbeit berücksichtigt worden sind. Anschließend wird die Jugendtheorie, die sich inhaltlich vorrangig mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, vorgestellt. In diesem Kontext erfolgt die Betrachtung der Untersuchungen von HAVIGHURST (1972) sowie DREHER & DREHER (in LIEPMANN & STIKSRUD 1985). Im nächsten Absatz wird auf die Berufswahltheorien eingegangen, da sich diese u. a. mit den Motiven für die Wahl eines Ausbildungsortes beschäftigen. Um zu einer möglichst ganzheitlichen Darstellungsweise zu gelangen, wurden mit der Matching-Theorie, der Allokations-Theorie und der Laufbahnentwicklungs-Theorie unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigt. Der Theorieteil schließt mit der Beschreibung der beiden Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“ ab, sie stellen die tragenden Säulen der Integrativen Berufsausbildung dar.

Nachdem im Gliederungspunkt fünf die konkreten Ziele dieser Arbeit herausgestellt und die damit verbundenen Fragestellungen beschrieben worden sind, erfolgt im nächsten Kapitel die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Es ist durch eine quantitative und eine qualitative Herangehensweise gekennzeichnet. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die Konzeption, der Aufbau des Fragebogens bzw. des Interviewleitfadens und die Datenerhebung. Die Untersuchungsergebnisse werden im Punkt sieben in Form von Schaubildern und Fallbeschreibungen ausführlich dargestellt. Das letzte Kapitel beinhaltet das Fazit, in dem Schlussfolgerungen gezogen und Ausblicke auf weiterführende Analysen ermöglicht werden.

2. Gesellschaftliche Problemlage

Im weiteren Verlauf dieses Gliederungspunktes wird auf die aktuelle gesellschaftliche Problemlage einschließlich des demografischen Wandels in Deutschland eingegangen. Neben der Beschreibung der Ausbildungs- und Arbeitssituation werden auch die damit verbundenen

Konsequenzen bzw. Herausforderungen für die Jugendlichen thematisiert. Im Anschluss daran richtet sich der Fokus auf die neuen Bundesländer, insbesondere auf die Region Thüringen, da sich dieses Gebiet mit vielfältigen Problemen, wie z. B. einer hohen Abwanderungsquote und einer defizitären Ausbildungsplatzsituation konfrontiert sieht.

Der demografische Wandel in Deutschland zeichnet sich einerseits durch die stetige Abnahme der Bevölkerung und andererseits durch Abwanderung aus (vgl. SIEBERT in BIRTSCH et al. 2006, S. 195). Ein Rückblick verdeutlicht, dass es in Deutschland seit den 1990er Jahren jeweils mehr Sterbefälle als Geburten gegeben hat (vgl. (7) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006). Die Fortsetzung dieser Negativentwicklung offenbart sich auch im Jahr 2005², indem die Bevölkerungszahl um weitere 63 000 Einwohner im Vergleich zum Vorjahr, gesunken ist³ (ebd.). Der anhaltende Trend der aktuellen demografischen Entwicklungen wird von der 11. Koordinierten Bevölkerungsabrechnung⁴ des Statistischen Bundesamtes bestätigt (vgl. (8) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006). Parallel zu diesen Veränderungen findet in der Arbeits- und Berufswelt ein grundlegender Strukturwandel statt. Die Ursachen dafür sind zahlreich, sie werden u. a. auf die technologischen, wirtschaftlichen, sozialen und arbeitsorganisatorischen Innovationen zurückgeführt (vgl. OBERLIESEN & SCHULZ in ENGELHARDT 2005, S. 5). Sie basieren u. a. auf der Entwicklung neuer Technologien, der Globalisierung der Märkte und dem Abbau von Stellen (vgl. ebd.). Diese Umbrüche wirken sich auch auf die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätzen aus. So sind von Oktober 2005 bis September 2006 den Agenturen für Arbeit in Deutschland insgesamt 459.500 Ausbildungsstellen gemeldet worden. Dies umfasst 12.000 Stellen weniger als im Vorjahreszeitraum (vgl. (1) BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006). Neben dem Lehrstellenmangel erweist sich für Jugendliche die hohe Arbeitslosigkeit als die größte Hürde, um erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu gelangen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes betrug in Deutschland im zweiten Quartal 2006 die nach internationaler Definition ermittelte Jugenderwerbsarbeitslosenquote 15,2 % (vgl. (9) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006).

² Die Gesamtbevölkerung belief sich zum damaligen Zeitpunkt auf 82 438 000 Millionen (vgl. (7) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006).

³ Die Entwicklung der Bevölkerung ergibt sich zum einen aus den Geburten und Sterbefällen und zum anderen aus den Wanderungsbewegungen (Zu- und Fortzüge über die Grenzen Deutschlands) (vgl. (7) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006).

⁴ Die langfristigen Bevölkerungsberechnungen haben Modellcharakter. Sie stellen keine Prognosen dar, sondern gehen vom gegenwärtigen Altersaufbau aus (vgl. (8) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006).

Die Erwerbslosenquote der Gesamtbevölkerung⁵ lag im gleichen Zeitraum bei 8,1 % (vgl. ebd.). Aufgrund dessen wird ersichtlich, dass junge Menschen zwischen 15 und 24 Jahren deutlich häufiger von Erwerbsarbeitslosigkeit betroffen sind als Angehörige anderer Altersgruppen (vgl. ebd.). Da der Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft eine zentrale Bedeutung z. B. in Form von materieller Existenzsicherung, sozialem Status und Identitätsbildung zukommt, ist es notwendig, durch die Entwicklung und Bereitstellung von entsprechenden Maßnahmen dieser problematischen Situation entgegenzuwirken.

Die beschriebenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und insbesondere die derzeitige Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt stellt Jugendliche bei dem Übergang von der Schule in das Erwerbsleben vor neue Herausforderungen. Nach GROB & JASCHINSKI (2003, S. 118) besitzen junge Menschen heute zwar mehr Möglichkeiten, sind aber gleichzeitig auch vielfältigeren Risiken ausgesetzt als frühere Generationen. Standardisierte Berufsbiografien, in denen einmal erlernte Berufe ein Leben lang ausgeübt werden, verlieren zunehmend an Bedeutung. „Die Erwerbsbiografie wird zur Patchworkbiografie, in der sich Phasen von Aus- und Weiterbildung, Erwerbstätigkeit, Umschulung, neuerliche Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit usw. abwechseln“ (WITWER & WITTHAUS in PAHL & UHE 2001, S. 4f). Mit diesen Veränderungsprozessen geht der Trend zur Höherqualifizierung und zu steigenden Anforderungen hinsichtlich Ausbildung und Beruf einher (vgl. OBERLIESEN & SCHULZ in ENGELHARDT 2005, S. 5). Die zunehmende Bedeutung des Wissensmanagements erfordert es, die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen stetig in Eigenverantwortung weiterzuentwickeln und marktgerecht zu präsentieren (vgl. NEUBURGER & PICOT in BURKARD et al. 2003, S. 5). Parallel dazu müssen die Jugendlichen heutzutage flexibler und mobiler agieren, da die Entfernungen zwischen relevanten Orten wie z. B. Berufsschule und Ausbildungsunternehmen zunehmen (vgl. SIEBERT in BIRTSCH 2006, S. 199).

Nachdem die Situation in Gesamtdeutschland dargestellt wurde, richtet sich im Folgenden der Fokus auf die neuen Bundesländer. Neben der hohen Arbeitslosigkeit⁶ stellt die anhaltende Abwanderung junger Menschen sowie qualifizierter Fachkräfte aus ostdeutschen Regionen

⁵ „Erwerbslose im Sinne der ILO-Definition ist jede Person im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 74 Jahren, die in einem einwöchigen Berichtszeitraum weder gegen Bezahlung noch als Selbstständiger oder mithelfender Familienangehöriger gearbeitet hat, aber in den letzten vier Wochen vor der Befragung aktiv nach einer Tätigkeit gesucht hat und bereit und in der Lage ist, im Erfolgsfall innerhalb von zwei Wochen eine Arbeit aufzunehmen“ ((9) STATISTISCHES BUNDESAMT 2006). Somit lassen sich auch Schüler und Studenten, die auf der Suche nach einer Erwerbsquelle sind und die genannten Kriterien erfüllen, unter dieser Definition verorten (vgl. ebd.).

⁶ Im Jahr 2005 lag in Thüringen die Arbeitslosenquote bei 18,6 % (vgl. (10) THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK 2006).

ein gravierendes Problem dar, das die soziale und wirtschaftliche Infrastruktur bedroht. Im Juni 2006 beispielsweise verzeichnete Thüringen 2.323.210 Einwohner. Nach den Angaben des Thüringer Landesamtes für Statistik verringerte sich seit dem Jahresbeginn 2006 die Bevölkerungszahl um 11.365 Personen bzw. 0,5 % (vgl. (11) THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK 2006). Im Vergleich zum ersten Halbjahr 2005 nahm die Einwohnerzahl im ersten Halbjahr 2006 um 1.212 Personen bzw. 12 % ab (vgl. ebd.). Aufgrund dieser räumlichen Mobilität gehen den neuen Bundesländern wertvolle Entwicklungspotenziale verloren. Gründe für die Abwanderung in die alten, meist südlichen Bundesländer liegen u. a. in der niedrigen Bezahlung, der Arbeitsplatzunsicherheit und der mangelnden Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten (vgl. SIEBERT in BIRTSCH 2006, S. 198).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bundesrepublik Deutschland komplexen und dynamischen Veränderungen ausgesetzt ist. Die hohe Abwanderungsrate verschärft insbesondere die Situation in den neuen Bundesländern. Mit der Konzeption des Integrativen Berufsausbildungsmodells versuchen die Handwerkskammer Erfurt und die daran beteiligten Berufsschulen, der defizitären Ausbildungsplatzsituation und der Abwanderung entgegenzuwirken. Durch den Einbezug von modernisierten bzw. neu entstandenen Berufen wie z. B. Kfz-Mechatroniker wird sowohl dem technischen Fortschritt entsprochen als auch die berufliche Angebotspalette erweitert. Um die Attraktivität des neuen Ausbildungsganges für Jugendliche zu steigern und den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, bietet das Modell trotz einer reduzierter Ausbildungsdauer ein höheres und breiteres Qualifikationsniveau.

3. Das Modellprojekt „1-2-3-4 for you“

Bevor mit der Beschreibung der Entstehung und der Inhalte des Modellprojektes „1-2-3-4 for you“ begonnen wird, erfolgt zuerst die Vorstellung der Institution Handwerkskammer und deren Aufgabengebiete. Dabei richtet sich der Fokus auch auf die Personengruppe der Ausbildungsplatzentwickler, da diesen im Rahmen des Projektes eine bedeutende Rolle zukommt.

3.1 Institution Handwerkskammer

Neben der Vorstellung der Institution Handwerkskammer wird innerhalb dieses Gliederungspunktes auch näher auf die Handwerksordnung eingegangen, da mit dieser eine einheitliche gesetzliche Grundlage für das Handwerk, sowie die handwerkliche Selbstverwaltung geschaffen wurde (vgl. (16) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2006). Als Befähigungsnachweis für den Zugang zu einem Handwerk als stehendes Gewerbe wird die Meisterprüfung angesehen. Mit der Handwerksordnung-Novelle im Jahr 1965 wurde neben den bereits existierenden zulassungspflichtigen Handwerken⁷, zulassungsfreie oder handwerksähnliche Gewerbe⁸ eingeführt. Am 01. Januar 2004 fand die letzte große Änderung der Handwerksordnung statt. Inhaltlich ging es dabei um den erleichterten Zugang für Existenzgründer im Handwerk sowie um die Anpassung an europäische Entwicklungen und um eine Relativierung der Meisterprüfung als Voraussetzung des Niederlassungsrechts (vgl. ebd.).

3.1.1 Aufgaben der Handwerkskammer

Die Handwerkskammern erfüllen hoheitliche Aufgaben wie z. B. die Führung der Handwerksrolle und des Verzeichnisses der handwerksähnlichen Gewerbe⁹ (vgl. (4) HANDWERKSAMMNER ERFURT 2006). Zudem regeln sie die Berufsausbildung sowie das Erfassen aller dazu notwendigen Vorschriften einschließlich der Führung der Lehrlingsrolle¹⁰ (vgl. ebd.). In ihrem Kammerbezirk sind sie für das fachliche Prüfungswesen wie z. B. Durchführung, Kontrolle und Erlass von Meister-, Fortbildungs- und Gesellenprüfungsordnung verantwortlich. Als Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft fördern sie die Betriebe und repräsentieren die Interessen des Handwerks auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (vgl. (15) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2006). Beispielsweise übernimmt die Handwerkskammer Erfurt „als geschäftsführende Stelle der Arbeitsgemeinschaft der Thüringer Handwerkskammern und als Sitz des Thüringer

⁷ Das zulassungspflichtige Handwerk findet sich in der Anlage A der Handwerksordnung wieder und umfasst u. a. folgende Gewerbe: Ofen- und Luftheizungsbauer, Metallbauer, Karosserie- und Fahrzeugbauer, Kraftfahrzeugtechniker, Installateur und Heizungsbauer, Elektrotechniker (vgl. (17) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2006).

⁸ In der Anlage B1 werden die zulassungsfreien Handwerke wie z. B. Metallbildner, Schneidwerkzeugmechaniker zusammengefasst, währenddessen in der Anlage B2 handwerksähnliche Gewerbe u. a. Betonbohrer und -schneider, Metallschleifer und Metallpolierer, Kabelverleger im Hochbau verzeichnet sind (vgl. (18) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2006).

⁹ Dies stellt das Verzeichnis aller eingetragenen Handwerksbetriebe im Kammerbezirk dar.

¹⁰ Das bedeutet das Verzeichnis aller abgeschlossenen Lehrverträge im Handwerk des Kammerbezirkes.

Handwerkstages e.V., in Abstimmung mit anderen Handwerksorganisationen im Land, die Lobbyarbeit für das gesamte Handwerk in Thüringen“ ((5) HANDWERKSAMMELER ERFURT 2006). Des Weiteren bieten die Kammern ihren Mitgliedern ein breites Spektrum von Dienstleistungen an, das von technischer, betriebswirtschaftlicher und rechtlicher Beratung bis hin zur Beratung in der beruflichen Bildung reicht (vgl. (15) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2006).

3.1.2 Tätigkeitsbereich des Ausbildungsplatzentwicklers

Auf der Grundlage des Sonderprogramms „Ausbildungsplatzentwickler Ost“ sind in der Handwerkskammer und an anderen zuständigen Stellen seit 1995 Ausbildungsplatzentwickler tätig. Mit diesem Projekt wird das Ziel verfolgt, zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze in den neuen Ländern zu schaffen. Förderer des Programms ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. (4) HANDWERKSAMMELER ERFURT 2006). Der Aufgabenbereich der Ausbildungsplatzentwickler ist vielfältig und konzentriert sich im Wesentlichen auf die nachfolgenden beschriebenen Tätigkeiten. Neben gezielten Betriebsbesuchen versuchen die Ausbildungsplatzentwickler auch durch andere, unkonventionelle Arten der Kontaktaufnahme zusätzliche Lehrstellen zu finden. Dabei wahren sie den persönlichen Bezug zu den Betrieben und fungieren als Ansprechpartner für die Ausbilder. Die Lehrstellenentwickler bieten praktische Hilfen bei Einstieg und Durchführung der Ausbildung an (vgl. (2) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006). Des Weiteren motivieren sie bereits ausbildende Betriebe, noch weitere Lehrstellen einzurichten (vgl. ebd.). Die direkte Absprache mit den Unternehmen, aber auch die Hilfestellungen insbesondere in der Anlaufphase der Ausbildung, sind weiterhin dringend notwendig, um möglichst jedem ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen eine Lehrstelle bieten zu können (vgl. (3) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006). Von Vorteil für die Arbeit der Ausbildungsplatzentwickler ist es, wenn sie über praktische Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung verfügen. Kenntnisse regionaler Netzwerke und Informationen über die besonderen wirtschaftlichen Verhältnisse der Region stellen weitere hilfreiche Aspekte dar. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem Programm Ausbildungsplatzentwickler Ost¹¹ und der zunehmend angespannten Ausbildungsplatzsituation hat das Bundesministerium

¹¹ Auf einer Fachtagung im Oktober 2003 zum Sonderprogramm Ausbildungsplatzentwickler bzw. Lehrstellenentwickler des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde insgesamt gesehen eine sehr positive Bilanz gezogen. So konnte pro Jahr zwischen 16 000-19 000 zusätzliche Ausbildungsplätze in den neuen Ländern geschaffen werden (vgl. (2) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006). Hiervon konnten im Durchschnitt 80 % tatsächlich besetzt werden (vgl. ebd.).

für Bildung und Forschung initiiert, ein ähnliches Projekt in besonders schwierigen Regionen¹² der alten Bundesländer durchzuführen (vgl. (2) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006).

3.2 Das Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“

Im Folgenden wird das Modellprojekt der Handwerkskammer genauer beschrieben. Zunächst folgt eine Darstellung der Hintergründe, die bei der Entstehung des Modells eine Rolle gespielt haben. Im Anschluss werden nach einer Auflistung der zur Wahl stehenden Fachbereiche die Struktur und Inhalte der Ausbildung erläutert. Zum Schluss dieses Gliederungspunktes wird auf die Vorteile und Anforderungen der Ausbildung eingegangen.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dem Modell „1-2-3-4 for you“ um einen neu entwickelten, in Deutschland bisher einmaligen Ausbildungsgang. Es wurde unter anderem vor dem Hintergrund des Thüringer Ausbildungspakts 2004 von den Handwerkskammern Erfurt, Südhessen und Ostthüringen in Zusammenarbeit mit den staatlichen Berufsschulen entwickelt und wird vom Europäischen Sozialfonds, der Arbeitsgemeinschaft Thüringer Handwerkskammern und dem Thüringer Kultusministerium gefördert. Der Freistaat Thüringen schloss am 09. Juni 2004 den ersten regionalen Pakt für Ausbildung zwischen Landesregierung, Thüringer Wirtschaft und der Regionaldirektion Sachsen-Anhalt/Thüringen mit der Bundesagentur für Arbeit ab. Ziel des Paktes war eine Sofortmaßnahme für das Jahr 2004, aber auch eine mehrjährige Perspektive zur Lösung der Ausbildungsfrage in Thüringen (vgl. (14) TSKB-FREISTAAT 2006). Im Einzelnen erklärten sich die Unterzeichner u. a. zur Erfüllung der nachfolgenden Zielstellungen und Leistungsangebote bereit:

- a) „Aufruf an alle ausbildungsberechtigten Betriebe zur Ausbildung.
- b) Unterstützung der Betriebe und Lehrstellensuchenden durch die Lehrstellenbörsen der HWK und weiterer Ausbau der Praktikantenbörsen.
- c) Durchführung von insgesamt 20 regionalen Berufsberatungsmessen zur Berufsorientierung und Lehrstellenvermittlung.

¹² Es kommen Regionen in Westdeutschland in Betracht, die durch ein großes Missverhältnis zwischen den Ausbildungsplatz suchenden Jugendlichen und dem regional verfügbaren freien Angebot an Ausbildungsplätzen gekennzeichnet sind (vgl. (2) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006).

- d) 80prozentige Vermittlungsquote der 120 Schüler im Rahmen der einjährigen kooperativen Berufsfachschule in betriebliche Ausbildung bzw. weiterführende Bildungsgänge.
 - e) Erarbeitung eines neuen Konzeptes für die Ausbildung mit Zusatzqualifikation im Handwerk für weitere 50 leistungsstarke Schüler.
 - f) Erweiterung des bestehenden Angebotes an Qualifizierungsbausteinen um 15, sodass ein Angebot von insgesamt 36 Bausteinen im Handwerk für Berufsorientierung und -vorbereitung sowie Teilqualifikationen zur Verfügung steht. Das Handwerk stellt für 500 Jugendliche Kapazitäten bereit“
- ((12) THÜRINGER PAKT FÜR AUSBILDUNG 2004).

Im Mai 2005 fanden an den teilnehmenden staatlichen berufsbildenden Schulen „Walter-Gropius“, „Andreas-Gordon“ sowie „Rudolf-Diesel“ in Erfurt erste Informationsveranstaltungen zum neuen Modell „Integrative Berufsausbildung“ statt. Auch auf der Thüringer Ausbildungsbörse in Erfurt am 09. Juli war die Handwerkskammer mit einem Informationsstand über das neue Ausbildungsmodell vertreten. Die eigentliche Auftaktveranstaltung zur Integrativen Berufsausbildung fand jedoch am 17. August 2005 an der staatlichen berufsbildenden Schule „Walter-Gropius“ statt. Dort bekamen ausbildungsplatzsuchende Jugendliche, die Möglichkeit sich ausführlich zu informieren, um sich im Anschluss für den ersten Jahrgang zu bewerben. Dieser startete mit der Ausbildung im Herbst 2005.

Am 23. Mai 2006 wurde der Thüringer Pakt für Ausbildung erneuert. Damit setzten die Unterzeichner den bewährten gemeinsamen Weg einer verbindlichen Vereinbarung aus den Jahren 2004 und 2005 fort. Sie erklärten sich darin neben der Erfüllung vieler Zielstellungen und Leistungsangebote auch für die Weiterführung des Modellprojektes „Integrative Berufsausbildung“ durch die Gewinnung entsprechender Ausbildungsbetriebe bereit (vgl. (13) THÜRINGER PAKT FÜR AUSBILDUNG 2006).

Die Integrative Berufsausbildung bzw. das Modell „1-2-3-4 for you“ stellt eine Vernetzung von Allgemeinbildung, Berufsausbildung und Fortbildung dar. Die zur Auswahl stehenden Ausbildungsberufe beschränken sich zurzeit auf vier Berufe:

1. Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
2. Elektroniker mit der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik
3. Kraftfahrzeugmechatroniker
4. Metallbauer mit der Fachrichtung Konstruktionstechnik.

In den ersten beiden Ausbildungsjahren besucht der Jugendliche die Fachoberschule und führt dort bereits erste Fortbildungsmodule durch sowie fachspezifischen Unterricht mit Theorieinhalten aus dem ersten Lehrjahr des Ausbildungsberufes. Innerhalb dieses Zeitraumes absolviert er verschiedene Fachpraktika in Handwerksbetrieben. Danach unterschreibt er einen Ausbildungsvertrag über zweieinhalb Jahre. Neben der Arbeit in der Praxis besucht der Auszubildende die Berufsschule, an der weitere Fortbildungsmodule vermittelt werden. Bei erfolgreichem Abschluss der viereinhalbjährigen Ausbildung erlangt der Teilnehmer folgende Qualifikationen:

1. den Gesellenbrief
2. die Fachhochschulreife
3. den technischen Fachwirt (Teil III der Meisterausbildung)
4. Berufs- und Arbeitspädagogik (Teil IV der Meisterausbildung).

In seiner Konzeption bietet das Projekt für Jugendliche entscheidende Vorteile. Neben der zwei Jahre kürzeren Ausbildungsdauer und den integrierten Bestandteilen der Meisterausbildung besteht eine enge Bindung an den Betrieb, das erhöht die Chance einer Übernahme nach einem erfolgreichen Abschluss. Jedoch sind mit dieser kompakten und straff organisierten Ausbildung auch bestimmte Anforderungen an die Jugendlichen verbunden. Neben dem Interesse am Ausbildungsberuf sollten die Jugendlichen über Teamfähigkeit verfügen und dazu bereit sein, in den Schulferien im Betrieb zu arbeiten. Des Weiteren sind mindestens befriedigende Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik und Chemie erwünscht.

4. Theoretisches Hintergrund

4.1 Aktueller Forschungsstand

Wie in der Einleitung zuvor erwähnt, handelt es sich bei der Integrativen Berufsausbildung um ein neu entwickeltes Modell, welches in seiner Konzeption in Deutschland bisher einmalig ist. Aus diesem Grund existieren keine Studien, auf die bei der Analyse zurückgegriffen werden konnte. Jedoch gibt es bereits Untersuchungen, die sich mit Aspekten der Ausbildungszufriedenheit beschäftigen und im Folgenden vorgestellt werden. Beispielsweise liefert WESTERMANN (2001) empirische Befunde zu den unterschiedlichen Komponenten von Arbeitszufriedenheit. Ergänzend dazu stellen ZIELKE (1998) und BEICHT & BERGER (2006) entsprechende Ergebnisse zur Zufriedenheit in der beruflichen Ausbildung vor.

WESTERMANN (2001) fasst in seinem Aufsatz u. a. Theorien, Methoden und Befunde zur Studienzufriedenheit zusammen. Im Folgenden werden diejenigen Aspekte dargestellt, welche im Rahmen der Untersuchung zum Modellprojekt als wichtig erachtet wurden. In Anlehnung an die Erläuterung des Begriffes „Arbeitszufriedenheit“ von NEUBERGER (in WESTERMANN 2001, S. 694) ist nach WESTERMANN (ebd.) die allgemeine Studienzufriedenheit mit der Einstellung zum Studium insgesamt gleichzusetzen. Übertragen auf die Berufsausbildung bedeutet dies, dass die allgemeine Ausbildungszufriedenheit sowie die Zufriedenheit mit einzelnen Ausbildungsaspekten äquivalent zu der Einstellung zur Ausbildung insgesamt bzw. zu einzelnen Aspekten sind. Nach WESTERMANN (2001, S. 694) kann die Studienzufriedenheit - wie auch die Arbeitszufriedenheit - als Ergebnis eines Vergleiches von Ist- und Soll-Wert erklärt werden. Dies lässt sich nach Auffassung der Autoren¹³ ebenfalls auf die Ausbildungszufriedenheit übertragen. Die Studienzufriedenheit ist nicht nur vom Studierenden oder vom Studium abhängig, sondern auch von der selbst wahrgenommenen Stimmigkeit zwischen dem Individuum und seinen Lebensumständen (vgl. ebd.). Dazu gehören nach der arbeitspsychologischen Belastungsforschung zum einen „die Passung zwischen den Bedürfnissen, die eine Person hat, und den Angeboten, die sie in der Umwelt wahrnimmt, um diese Bedürfnisse zu befriedigen“ und zum anderen „die Passung zwischen den Anforderungen, denen sich die Person ausgesetzt fühlt, und den Fähigkeiten, die sie zu haben meint, um diese Anforderungen zu erfüllen“ (ebd.). Bezogen auf die

¹³ Damit sind die Autoren gemeint, die den vorliegenden Forschungsbericht erstellt haben.

Ausbildungszufriedenheit kann man annehmen, dass auch hier die Person-Umwelt-Passung stimmig sein muss, damit die Jugendlichen ihre Lehre positiv bewerten. Um die Zufriedenheit mit dem Studium oder einer Lehrveranstaltung zu erfassen, legte die Forschergruppe um WESTERMANN (ebd., S. 695) den Personen Aussagen über das jeweilige Objekt vor, ließen sie die Stärke ihrer Zustimmung auf einer Skala angeben und fassten diese Antworten dann zusammen. Anhand der Ergebnisse zeigte sich, dass das Interesse am Thema für die allgemeine Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung besonders wichtig ist (vgl. ebd. 2001, S. 696). Zudem empfanden die Befragten die Persönlichkeit des Lehrenden sowie dessen Unterrichtspraxis als bedeutsam. Dabei war ausschlaggebend, dass dieser schwierige Sachverhalte verständlich und anhand von Beispielen erläutert, die Veranstaltung gut vorbereitet und lebendig gestaltet (vgl. ebd. 2001, S. 696). Die Studienzufriedenheit korreliert auch mit Zielen und Werten der Befragten (vgl. ebd.). Im Laufe der Arbeit zeigte sich, dass einige Teilespekte interessante Hinweise für die eigene Untersuchungsgestaltung lieferten. Die Ansicht von WESTERMANN (ebd., S. 694) dass die Zufriedenheit mit den einzelnen Studienaspekten und Lehrveranstaltungen von der Einstellung der Studierenden abhängt, kann auch auf die Ausbildungszufriedenheit übertragen werden. Bei WESTERMANN beispielsweise zeichnet sich die Studienzufriedenheit durch eine positive Beziehung zur Lehrperson aus. Dieses Verhältnis lässt sich auch auf Berufsschullehrer und deren Auszubildende übertragen.

BEICHT & BERGER zeigen in ihrem Beitrag von 2006, wie die Teilnehmer des Ausbildungsplatzprogramms Ost ihre eigene Ausbildung beurteilen. Die vorgelegten empirischen Befunde sind das Ergebnis einer Ende 2004 durchgeföhrten schriftlichen Befragung, deren Teilnehmer sich im zweiten Ausbildungsjahr dieses Ausbildungsplatzprogramms befanden¹⁴. Die Datenerhebung erfolgte im Zusammenhang mit der Evaluation der Ausbildungsplatzprogramme Ost 2002 bis 2004, welche das Bundesinstitut für Berufsbildung für das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeföhr hat. Im Rahmen dieser Befragung wurden die Auszubildenden um eine Einschätzung wichtiger qualitätsrelevanter Aspekte ihrer Ausbildung gebeten (vgl. BEICHT & BERGER 2006, S. 21). Des Weiteren war von Interesse, ob sie ihren Berufswunsch realisieren konnten und wie zufrieden sie mit ihrer Ausbildung sind (vgl. ebd.). Es stellte sich heraus, dass die Qualitätsaspekte von der Mehrheit der Auszubildenden positiv bewertet wurden (vgl. ebd.). Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer einer betriebsnahen Ausbildung sind damit zufrieden bzw. sehr zufrieden (vgl. ebd., S. 23). Mit der schulischen Ausbildung ist knapp die Hälfte der

¹⁴ Mit 6655 Personen beteiligte sich fast die Hälfte der Programmteilnehmer an der Befragung (vgl. BEICHT & BERGER 2006, S. 21).

Jugendlichen zufrieden (vgl. ebd.). Nur ein kleinerer Teil bewertet die Ausbildung negativ (vgl. ebd., S. 25). Die in dieser Studie verwendeten Fragen beziehen sich auf viele Bereiche, die auch für die Integrative Berufsausbildung nützlich sein können. Deshalb dienten diese Aspekte als Hilfestellung bei der Formulierung des Fragebogens.

In einer Studie von ZIELKE (1998, S. 10) steht die Frage im Zentrum, „auf welche Ursachen die Ausbildungszufriedenheit zurückgeführt werden kann, und insbesondere, welchen Beitrag die betriebliche Ausbildungspraxis zur Erklärung der Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen leistet“. Der Artikel bezieht sich auf Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die 1994/95 in Betrieben der Länder Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt in verschiedenen Ausbildungsberufen durchgeführt wurde. Die Aussagen der Auszubildenden bezüglich ihrer Zufriedenheit erreichten mit 4.11¹⁵ einen recht hohen Mittelwert (vgl. ebd.). Im Folgenden werden einige Ergebnisse vorgestellt, die aus der Analyse von ZIELKE (1998) hervorgehen. Bei den Zufriedenheitsaussagen der Jugendlichen gibt es partiell wesentliche, berufsspezifische Unterschiede. Zudem konnte eine Beziehung zwischen der erlebten Ausbildungspraxis in den Betrieben und der Zufriedenheit der Auszubildenden festgestellt werden. Keine erkennbaren Zusammenhänge bestehen jedoch zwischen der Betriebsgröße, der Art der Ausbildungssituation und den Zufriedenheitsaussagen. Zusammenfassend kommt die Studie zu dem Schluss, dass die Auszubildenden in der Regel ihre betriebliche Berufsausbildung als positiv bewerten. Die Untersuchung von ZIELKE (1998) erweist sich bei der Frageform zur Ausbildung von Jugendlichen auch für die vorliegende Studie als nützlich.

4.2 Jugendtheorie

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf den Übergang vom Jugentalter zum Erwachsenenalter, da sich die Zielgruppe der Arbeit in diesem Zwischenstadium befindet. Dabei wird auch auf die durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse ausgelöste Entstrukturierung der Jugendphase (vgl. KRISCH nach BÖHNISCH in BERANEK & WEIDINGER 2000 S. 1072, MÜNCHMEIER in BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 1998, S. 3ff.) eingegangen und deren Konsequenzen thematisiert. Von höherer Relevanz als eine genaue Alterseinteilung sind die psychologischen Anforderungen, die bei den Übergängen an das Individuum gestellt werden. Deshalb erfolgt im Anschluss die Betrachtung der Theorie von

¹⁵ Den Jugendlichen wurden Aussagen auf einer fünfstufigen Ratingskala vorgelegt.

HAVIGHURST (1972), der erstmals Ende der 1940er Jahre die konkreten Inhalte von Entwicklungsaufgaben veröffentlicht hat. DREHER & DREHER (in LIEPMANN & STIKSRUD 1985), die in der Folge vorgestellt werden, haben das Konzept von HAVIGHURST (1972) empirisch überprüft. Da die Identitätsbildung im Kontext der Entwicklungsaufgaben eine wesentliche Rolle spielt, ist es zudem erforderlich, die sozialen Beziehungen der Jugendlichen zu Eltern und Peers aufzuzeigen.

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Gliederungspunkt 2) wird Jugend heutzutage vermehrt als eine eigenständige Lebensphase¹⁶ angesehen, die durch einen lang andauernden, konfliktreichen und aushandlungsintensiven Prozess gekennzeichnet ist (vgl. FEND, 2000 S. 161f.). Mit diesem Wandel gehen u. a. die Verlängerung der Aus- bzw. Weiterbildungszeiten, die modifizierte Einstellung zur Abschließbarkeit von Lernprozessen sowie der Aufschub von Auszug, Familiengründung und Heirat einher. Somit weist die klassische Kategorie des Erwachsenenwerdens nach SCHWEER (in ANWEILER et al. 2001, S. 281) einen eindeutigen Trend zur Grenzverschiebung nach oben auf. Die Folgen dieser gesellschaftlichen Veränderung für den Sozialisationsprozess werden in der Jugendforschung mit dem Begriff der Entstrukturierung der Jugendphase¹⁷ verbunden (vgl. KRISCH nach BÖHNISCH in BERANEK & WEIDINGER 2000 S. 1072). Für OERTER (nach SCHWEER in ANWEILER et al. 2001, S. 277) bezeichnet das Jugendalter „einen nicht genau umrissenen Abschnitt im menschlichen Lebenslauf von etwa 11 bis über 20 Jahre“. Anhand dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich das Jugend- bzw. Erwachsenenalter nicht über starre Altersgrenzen hinweg bestimmen lässt, sondern individuelle Spielräume vorhanden sind. Wenn der Beginn des Erwachsenenalters teilweise mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres gleichgesetzt wird, so geht dies hauptsächlich auf die Volljährigkeit im juristischen Sinne zurück. Allerdings werden sich zu diesem Zeitpunkt nur wenige Jugendliche als Erwachsene fühlen, wie das DJI-Jugendsurvey¹⁸ zeigt (vgl. ACHATZ et al. in GILLE & KRÜGER 2000, S. 37).

Die Entgrenzung zwischen den Lebensphasen erfordert es, die Prozesse im Übergang aufzuklären und herauszustellen, welchen Entwicklungsaufgaben Jugendliche auf ihrem Weg zum Erwachsenenstatus bewältigen müssen. So verdeutlichen die gesellschaftlichen

¹⁶ Nach BRINEK (in BREINBAUER & BRINEK 1998, S. 7) wurde bis zur letzten Jahrhundertwende Jugend vorwiegend als Durchgangsstadium zum Erwachsenenwerden verstanden.

¹⁷ Dies bedeutet, dass nicht genau festgestellt werden kann, ab welchem Zeitpunkt die Jugendphase beginnt bzw. wann sie endet.

¹⁸ Die Analyse verdeutlicht, dass sich etwa ein Drittel der über 25jährigen noch nicht den Erwachsenen zuordnet.

Veränderungen, dass der Wechsel von der Jugend- in die Erwachsenenphase nicht mehr nach einem verlässlichen Schema abläuft (vgl. SCHRÖDER 2006, S. 119). Vielmehr ist die aktuelle Arbeits- und Lebensplanung junger Menschen durch eine individuelle, ganzheitliche, eigenverantwortliche aber auch riskante Lebensführung charakterisiert (vgl. OBERLIESEN & SCHULZ in ENGELHARDT 2005, S. 6). In diesem Zusammenhang spielen Entwicklungsaufgaben eine bedeutende Rolle. STROHMEYER (2000, S. 183) versteht unter diesem Begriff „Anforderungen, die sich in bestimmten Lebensphasen dem Individuum stellen und von ihm aktiv zu bearbeiten sind“¹⁹. Sie fördern „Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind“ (GROB & JASCHINSKI 2003, S. 22f.). GROB & JASCHINSKI (ebd.) umschreiben die Entwicklungsaufgaben als ein „Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“. Diese erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne und resultieren aus drei verschiedenen Bereichen: a) die körperliche Reifung seitens des Organismus, b) die gesellschaftlichen Erwartungen und c) die individuellen Zielsetzungen (vgl. ebd., S. 26f.). In seinem Konzept der Lebensspanne geht HAVIGHURST (1972, S. 41) davon aus, dass sich die erfolgreiche Bewältigung früherer Entwicklungsaufgaben auf die erfolgreiche Bewältigung nachfolgender Aufgaben günstig auswirkt und die Bewältigungsleistungen mit psychischem Wohlbefinden und gesellschaftlicher Akzeptanz einhergehen. Mit HAVIGHURST (ebd.) kann die Zielgruppe des Integrativen Ausbildungsmodells den Kategorien „Jugendalter“ bzw. „frühes Erwachsenenalter“ zugeordnet werden. Dies impliziert, dass sich die Jugendlichen mit Entwicklungsaufgaben wie z. B. Vorbereitung beruflicher Arbeitsfähigkeit, Hinführung zu Heirat und Familiengründung, emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen, neue und reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechter, sowie Erwerb eines Werte- und Ethik-Systems, auseinandersetzen müssen. Anhand der Bewältigung dieser Aufgaben sollen die Jugendlichen an eine eigenverantwortliche und selbstständige Lebensweise herangeführt werden. Obwohl aus heutiger Sicht einige Entwicklungsaufgaben veraltet sind (vgl. DREHER & DREHER in LIEPMANN & STIKSRUD 1985), kategorisiert das Konzept der Lebensspanne zentrale Übergänge von Menschen, die immer noch weitgehende Gültigkeit vorweisen.

¹⁹ Die Zuordnung von Entwicklungsaufgaben zu spezifischen Lebensabschnitten basiert auf der Annahme, dass es Zeiträume gibt, die für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet sind (vgl. GROB & JASCHINSKI 2003, S. 27f.). Kritisch anzumerken ist dabei, dass dies nur für bestimmte Entwicklungsaufgaben zutrifft wie z.B. das Gehen- oder Sprachenlernen in der frühen Kindheit (vgl. HAVIGHURST 1972, S. 40). Von einer in sich abgeschlossenen Einheit der jeweiligen Entwicklungsaufgaben kann somit nicht ausgegangen werden.

DREHER & DREHER (ebd., S. 61) haben, neben der empirischen Überprüfung des Konzeptes von HAVIGHURST (1972) u. a. die für die Jugendlichen bedeutsamen Entwicklungsaufgaben hinsichtlich ihrer Aktualität und Relevanz analysiert. Die Datenerhebung erfolgte anhand eines Fragebogens, welcher vier Bearbeitungsteile umfasste. Dabei bezogen sich die darin enthaltenen Fragen auf die folgenden zehn Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, die in verkürzter Form dargestellt werden: a) Aufbau eines Freundeskreis, b) Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung, c) Rollenverhalten, d) Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner, e) Ablösung vom Elternhaus, f) Berufsfindungsprozess, g) Vorstellungen von Ehepartner und zukünftiger Familie, h) Wissen über sich selbst, i) Ausbildung einer eigenen Weltanschauung und j) Entwicklung einer Zukunftsperspektive (vgl. DREHER & DREHER in LIEPMANN & STIKSRUD 1985, S. 61). Im ersten Teil des Fragebogens mussten die Probanden die subjektive Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben einschätzen. Die Bewertung der einzelnen Aufgaben erfolgte anhand vier verschiedener Antwortkategorien „sehr wichtig“, „wichtig“, „nicht so wichtig“ und „trifft für mich nicht zu“. Im zweiten Teil sollten die Befragten zusätzliche Probleme nennen, die wichtige Entwicklungsziele beinhalten, mit denen sie sich im Jugendalter auseinandersetzen müssen. Zudem wurde ermittelt, was die Betroffenden selbst tun können bzw. welche Hilfsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, um die jeweilige Aufgabe in Angriff nehmen zu können. Der Abschluss bildete die Einschätzung des persönlichen Standes bei der Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe (vgl. ebd.). Insgesamt 440 Versuchspersonen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren bearbeiteten den Fragebogen. Die Stichprobe setzte sich aus 210 weiblichen und 230 männlichen Jugendlichen zusammen und es liegen Daten aus zwei Messzeitpunkten (Klasse 9 und 10) mit einem Abstand von 15 Monaten vor (vgl. ebd., S. 62). Zusammenfassend zeigte sich, dass aktuelle, im Gegensatz zu HAVIGHURST (1972) nicht aufgeführte Entwicklungsaufgaben entstanden sind, z. B. die Aspekte Aufnahme und Aufbau intimer Beziehungen, Entwicklung der Identität und das Erarbeiten einer Zukunftsperspektive. Die Beurteilung der Relevanz der Entwicklungsaufgaben ergab, dass von den Jugendlichen vor allem die Bereiche Berufswahl, Zukunftsorientierung, Identität, Peers und Eltern als bedeutsam angesehen werden. Aufgrund dessen ist es notwendig, sich mit den genannten Aspekten eingehender zu beschäftigen.

Im Kanon der Entwicklungsaufgaben stellt die Identitätsbildung²⁰ einen wesentlichen Aspekt dar. Nach OBERLIESEN & SCHULZ (in ENGELHARDT 2005, S. 6) sind Jugendliche in dieser Phase verstärkt gefordert, „in Auseinandersetzung mit den strukturellen und konjunkturellen Bedingungen, den institutionellen und normativen Vorgaben einerseits und ihren subjektiven Interessen und Wünschen andererseits ihr Leben als eigenständige Biografie zu entwerfen und immer wieder neu zu gestalten“. In diesem Prozess geht es u. a. um eine Reorganisation der sozialen Beziehungen, die allerdings nur über den Konflikt und die Differenz zu einer gelungenen Ablösung von den Eltern führen. Diese Abnabelung gilt bis heute als ein relevantes Indiz für den Übergang des Jugendlichen zum Erwachsenendasein. Im Kontext der Identitätsentwicklung muss den sozialen Beziehungen zu Eltern bzw. Peers, welche die Entwicklung eines Jugendlichen stark beeinflussen, besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden. Beispielsweise nehmen Eltern bei der Zukunftsorientierung ihrer Kinder eine zentrale Funktion ein (vgl. OERTER 2005, S. 55). Indem sie ihrem Nachwuchs bestimmte Normen und Werte vermitteln, beeinflussen sie indirekt die Interessen und Ziele der Jugendlichen z. B. bei der Berufsentscheidung (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Eine in der Familie vergleichbare emotionale Funktion in der Adoleszenz übernimmt die Gleichaltrigengruppe, da sich Pubertierende dort am ehesten aufgehoben und verstanden fühlen. Für viele Jugendliche bedeutet die Peergroup eine wichtige Stützfunktion z. B. in Form von beratenden Gesprächen bei der Berufswahlentscheidung (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Die Gleichaltrigengruppe steht jedoch nicht in Konkurrenz zur Familie, sondern übt eine ergänzende Funktion aus. Mittlerweile haben sich die Peers²¹ neben der Familie zu einem zentralen Sozialisationsfaktor entwickelt (vgl. SCHRÖDER 2006, S. 115).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass jegliche Versuche, die Jugend- bzw. Erwachsenenphase im Kontext einer fest umrissenen Statuspassage zu bestimmen, angesichts der vielfältigen Wandlungen, zeitlichen Verschiebungen und Entkopplung von Übergangsereignissen kaum möglich zu sein scheint. Dennoch können zur besseren Übersichtlichkeit und zum Verständnis Kategorisierungsversuche hilfreich sein. Allerdings dürfen diese nur als grobe Leitlinien verstanden werden. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben bei HAVIGHURST (1972) bzw. DREHER & DREHER (in LIEPMANN & STIKSRUD 1985) bietet trotz der Fülle an sozialen Bewältigungsproblemen, eine hilfreiche

²⁰ In diesem Kontext kann auf die Identitätsentwicklung nicht näher eingegangen werden, da dieses den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Für eine intensivere Lektüre wird z. B. auf GOFFMANN (1998); KEUPP et al. (1997) und KRAPPmann (1997) verwiesen.

²¹ Weiterführende Literatur: BEINKE, L. (2004): Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef: Bock.

Beschreibung von grundlegenden Herausforderungen, denen sich die Individuen beim Übergangsprozess vom Jugend- in den Erwachsenenstatus stellen müssen.

4.3 Berufswahltheorien

In diesem Abschnitt werden die Berufswahltheorien behandelt. Sie gehen der Frage nach „welche Einflüsse bei der Berufs- und Lebenslaufwahl wirksam werden, sowie welchen Gesetzmäßigkeiten die Berufs- und Lebenslaufentwicklung von Individuen unterliegt“ (BERGMANN 2002, S. 349). Vor der Vorstellung der Theorien wird zunächst auf den Begriff „Berufswahl“ eingegangen. Umgangssprachlich meint Berufswahl den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Berufspractologen verstehen unter diesem Begriff mehrere Sachverhalte: die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach, die Bevorzugung eines Berufswunsches, der Eintritt in einen Beruf und ein Ausbildungs- oder Berufswechsel (vgl. ebd., S. 345). Nach BUßHOFF (1989, S. 12) kann „die Berufswahl als ein Interaktionsprozess von Individuen und Umwelt verstanden werden, der dazu führt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben“.

Die vorliegende Studie zum Integrativen Ausbildungsmodell untersucht beispielsweise, warum sich die Jugendlichen für diese Ausbildung entschieden haben und wer sie bei ihrer Entscheidung beeinflusst hat. Eine Betrachtung ihrer Berufswahl kann aus mehreren Perspektiven erfolgen. Da im Zusammenhang der Studie eine möglichst ganzheitliche Darstellung beabsichtigt ist, werden aus der Vielzahl der Berufswahltheorien drei für die Erklärung des Antwortverhaltens der Jugendlichen relevante Ansätze ausgewählt und vorgestellt: Berufswahl als Matching-Prozess, Berufswahl als gesellschaftlich gesteuerter Prozess und Berufswahl als Entwicklungsprozess.

4.3.1 Berufswahl als Matching-Prozess: HOLLANDS Trait-Factor-Theorie

Diese Theorie beschreibt die Berufswahl als einen Vorgang, in dem der Berufswähler nach dem Beruf sucht, der am besten zu seinen Persönlichkeitsmerkmalen, vor allem seinen Interessen und Fähigkeiten, passt. Der bedeutendste Vertreter der Theorie ist HOLLAND (1959). Seine typologische Berufswahltheorie von 1959²² wurde seitdem kontinuierlich durch empirische Untersuchungsergebnisse und Praxiserfahrungen überarbeitet und in Varianten

²² Weiterführende Literatur zu HOLLAND: HOLLAND, J.L. (1959): A theory of vocational choice, Journal of Counseling Psychology, 6, S. 35-45.

weiterentwickelt. BERGMANN (2000, S. 355) nennt drei Leitfragen, die HOLLANDS (1959) Theorie zugrunde liegen: a) Welche Person- und Umweltmerkmale führen zu zufriedenstellenden Berufsentscheidungen, beruflicher Zufriedenheit und beruflichem Erfolg? b) Welche Person- und Umweltmerkmale führen zu Stabilität oder Veränderungen in der Art und im Niveau der Berufstätigkeit während des gesamten beruflichen Lebenslaufs von Individuen? c) Welche Methoden sind bei der Unterstützung von Personen mit Berufs- und Lebenslaufproblemen am effizientesten? Aufgrund der Annahme, dass jede Person über ein spezifisches Muster von Persönlichkeitsmerkmalen verfügt, fasste HOLLAND (ebd.) die Individuen ursprünglich in sechs Persönlichkeitskategorien zusammen²³. Zusätzlich ordnet er die Berufe nach ihren geforderten Fähigkeiten und gebotenen Möglichkeiten der Interessensbefriedigung in sechs verschiedene Berufsbereiche. Diese stellt er den sechs Berufswahltypen gegenüber. Mithilfe dieser Aufstellung können Homogenität, Konsistenz und Kongruenz, d. h. die Beziehung zwischen Berufswähler und beruflicher Umwelt, geprüft werden. Die Berufswahl ist nach HOLLAND (ebd.) kongruent, wenn das Individuum eine berufliche Umwelt wählt, die seinem Persönlichkeitsmuster entspricht (vgl. BUßHOFF 1989, S. 38). Aus diesen drei Bedingungen ergibt sich HOLLANDS (1959) zentrale Hypothese, dass der berufliche Erfolg und die Zufriedenheit umso größer sind, je homogener und konsistenter das Persönlichkeitsmuster sowie je kongruenter Persönlichkeits- und Berufsmuster sind (vgl. BUßHOFF 1989, S. 39).

Im Alltag erleben die Menschen die Berufswahl zunächst als eine Suche nach dem passenden Beruf. Die Berücksichtigung dieses individuellen Matching-Prozesses ist im Zusammenhang mit der Untersuchung des Integrativen Ausbildungsmodells wichtig, da nach Ansicht der Verfasser dieser Arbeit trotz der aktuellen gesellschaftlichen Problemlage (vgl. Gliederungspunkt 2) die Rolle des Individuums bei der Berufswahl nicht vergessen werden sollte. Nach BUßHOFF (1992, S. 84) darf „eine Theorie der Berufswahl diese Alltagserfahrung auch nicht ignorieren, ihre eingeschränkte Perspektive aber auch nicht unbesehen übernehmen“. Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass diese Theorie die Berufswahl nicht als lebenslangen Prozess, sondern als einmaliges Ereignis sieht. Es werden weder die wechselseitige Abhängigkeit von Berufswähler und Berufswelt noch ihre jeweiligen Veränderungen berücksichtigt. Kritisiert werden kann auch, dass die Theorie von HOLLAND (1959) nur teilweise empirisch belegt wurde. Ihre Bedeutung äußert sich jedoch darin, dass im

²³ Die sechs Persönlichkeiten nach HOLLAND (1959) stellen die Intellektuellen, die Konventionalisten, die Künstler, die Realisten, die Sozialen und die Unternehmer dar.

Kontext seiner Theorie Instrumente zur kurzfristigen und effizienten Unterstützung von Berufswählern entwickelt wurden, die heute noch Anwendung finden (vgl. BERGMANN 2002, S.379). Die genannten Kritikpunkte verdeutlichen, dass hinsichtlich einer umfassenden Betrachtungsweise des Berufswahlverhaltens von Jugendlichen noch weitere Theorien hinzugezogen werden müssen.

4.3.2 Berufswahl als gesellschaftlich gesteuerter Prozess: Allokations-Theorie

Die Allokations-Theorie versteht die Berufswahl als einen lebenslangen Prozess der gesellschaftlichen Zuweisung des Individuums zu Berufspositionen. Ihre bekanntesten Vertreter dieser Theorie sind DAHEIM (1970) und SEIFERT (1977). Nach ihrer Auffassung ist der Prozess der Berufswahl abhängig von äußeren Einflüssen. Immer weniger Jugendliche können ihren Beruf ausschließlich nach ihren Interessen und Fähigkeiten wählen, da oft die entsprechenden Ausbildungsplätze fehlen. Für die Allokations-Theorie stellt daher die Berufswahl weniger „ein Prozess des Wählens und Entscheidens, sondern ein Prozess der Zuweisung“ dar (BUßHOFF 1992, S. 77). Diese „Zuweisung“ des Individuums zu Berufspositionen erfolgt durch direkte oder indirekte Mechanismen der Gesellschaft. Unter dem direkten Mechanismus wird die gesellschaftliche Kontrolle verstanden. Aufgrund der jeweiligen Gesellschafts- und Arbeitsmarktstruktur können viele Menschen ihre Berufswünsche nicht verwirklichen. Zudem wird die Berufswahl dadurch eingeschränkt, dass der Zugang zu den vorhandenen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten formellen und informellen Anforderungen²⁴ unterliegt. Ein weiterer direkter Mechanismus kann der Einfluss von Bezugspersonen, insbesondere der Eltern oder Freunde, sein. Im Gegensatz dazu vollzieht sich die indirekte Zuweisung durch den Sozialisationsprozess. Die dabei übernommenen Ziele, Normen, Motive und Kenntnisse begründen die Konzentration der Heranwachsenden auf bestimmte Berufe und Berufsniveaus (vgl. ebd., S. 78).

Da die Berufswahl durch gesellschaftliche Bedingungen, wie z. B. mangelnde Ausbildungsstellen, eingeschränkt wird, ist insbesondere in der heutigen Zeit eine Betrachtung dieser genannten Aspekte wichtig (vgl. Gliederungspunkt 2). Somit ist die Allokations-Theorie für die Untersuchung des Integrativen Ausbildungsmodells von zentraler Bedeutung. Zu kritisieren ist aber, dass nach dem Verständnis dieser Theorie die Berufswahl weitgehend oder sogar ausschließlich durch gesellschaftliche Zuweisungsprozesse

²⁴ Formelle Anforderungen sind z. B. geforderte Bildungsabschlüsse, informelle Anforderungen hingegen stellen beispielsweise Auswahltests dar.

entschieden wird. Aufgrund dessen wird noch eine weitere Theorie herangezogen, deren Schwerpunkt das Verhältnis von Individuum und Umwelt thematisiert.

4.3.3 Berufswahl als Entwicklungsprozess: SUPERS Laufbahnentwicklungs-Theorie

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird die Berufswahl- und Karriereentwicklung als lebenslanger dynamischer Entwicklungs- und Entscheidungsprozess gesehen. GINZBERG (1951)²⁵ war der Erste, der ein Modell zur beruflichen Entscheidung und Entwicklung systematisch konzipiert hat. Hauptkritikpunkt seiner Theorie stellt ihre fehlende empirische Absicherung dar. Als problematisch wird des Weiteren angesehen, dass für ihn der Berufswahlprozess mit der Aufnahme einer ersten beruflichen Tätigkeit endet. SUPER (1953)²⁶ hat das Konzept von GINZBERG durch seine Theorie einer lebenslangen beruflichen Entwicklung ersetzt. Sein Anliegen ist nicht nur der „Versuch einer Klärung einer ersten (oder wiederholten) Berufswahl, sondern die Analyse und Beschreibung des gesamten vorberuflichen und beruflichen Entwicklungsverlaufes“ (BERGMANN 2002, S. 361). Demnach gliedert er den Berufswahlprozess in fünf Entwicklungsstufen: Wachstumsphase, Erkundungsphase, Festlegungsphase, Aufrechterhaltungsphase, Abbauphase. Im Ablauf des Prozesses sind nach BUßHOFF (1989, S. 28) folgende „Quasi-Gesetzlichkeiten“ wirksam: a) zunehmender Realitätsbezug des beruflichen Entwicklungsverhaltens, b) zunehmende Irreversibilität der beruflichen Laufbahn, c) zunehmende Exklusivität, Einengung, der beruflichen Laufbahn und d) Periodizität im Sinne von Differenzierungs- und Integrationsprozessen. Wichtig in diesem Entwicklungsprozess ist das Erreichen der Berufswahlreife.

Die Ausarbeitung dieses Ansatzes erfolgte unter der Fragestellung, welche beruflich relevanten Persönlichkeitsmuster sich in welcher Lebensphase ausbilden und wie sich das Berufswahlverhalten in bestimmten Lebensabschnitten äußert. Des Weiteren stellten sich die Fragen, welchen phasenspezifischen Einfluss die Umwelt dabei ausübt, und über welche Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Berufswähler in der jeweiligen Phase der beruflichen Entwicklung verfügen sollte²⁷ bzw. über welche er tatsächlich verfügt²⁸ (vgl. ebd.,

²⁵ Weiterführende Literatur: GINZBERG, E. et al. (1951): Occupational Choice. An approach to a general theory, New York.

²⁶ Weiterführende Literatur: SUPER (1953): A theory of vocational development. American Psychologist, 8, S. 185-190.

²⁷ Hier spricht man von Berufswahlkompetenz.

²⁸ Hier spricht man von Berufswahlreife.

S. 79). Wichtige Determinanten dieses Prozesses sind das Selbstkonzept und die durch gesellschaftliche Erwartungen definierten Entwicklungsaufgaben. Für SUPER (1953) ist die Berufswahl das Ergebnis der Interaktionen zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld. Durch diesen gegenseitigen Austausch und den daraus resultierenden sozialen Lernprozessen entwickelt und verändert sich das Selbstkonzept des Individuums. Eine individuelle Selbstverwirklichung ist nach SUPER erreicht, wenn eine Kongruenz zwischen dem Selbstkonzept und den beruflichen Anforderungen besteht.

Das Modell von SUPER (1953) wurde in deutschen Untersuchungen weitgehend bestätigt (vgl. SEIFERT 1991; BERGMANN in BERGMANN 2002, S. 370) und gilt als umfassendster Ansatz zur Erklärung der Berufswahl im Rahmen der beruflichen Entwicklung (BUßHOFF 1989, S. 28). Es enthält viele und unterschiedliche berufswahl- und laufbahnbezogene Phänomene und berücksichtigt sowohl die Rolle des Individuums als auch die der Umwelt. Aufgrund dieser Komplexität ist diese Theorie für eine möglichst vollständige Beleuchtung des Berufswahlverhaltens der Auszubildenden im Modellprojekt besonders geeignet. BROWN (in BERGMANN 2002, S. 370) sieht in der umfassenden Darstellung jedoch nicht nur eine Stärke, sondern auch eine Schwäche. Er „„ortet in der nicht ausreichenden Integration der verschiedenen Segmente von SUPERS (1953) Modellvorstellungen eine Gefahr für die Lebensfähigkeit seiner Theorie“ (ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt an diesem Modell ist, dass es auf Querschnittuntersuchungen beruht, die während der vorberuflichen Entwicklung von Jugendlichen durchgeführt wurden. Daher lässt der Ansatz noch zu viele Fragen über den weiteren Verlauf der Berufswahl offen. Bedeutend ist das Modell von SUPER (1953) jedoch noch heute, da es „„wichtige Hinweise für die Planung von längerfristigen berufswahlorientierenden Maßnahmen, insbesondere bei Jugendlichen im Rahmen der vorberuflichen Entwicklung“ (BERGMANN 1992, S.379) liefert.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Theorie alleine den Berufswahlprozess nicht ausreichend darstellen kann. Dies wird u. a. auch an den einzelnen Kritikpunkten deutlich. Dennoch liefert jede der drei beschriebenen Theorien wichtige Teilespekte der Berufswahl: Die Allokations-Theorie betont die Umwelt und ihren Einfluss auf die Berufswahl, die Entwicklungs-Theorie hebt die Interaktion zwischen Umwelt und Individuum hervor und die Matching-Theorie stellt das Individuum und sein Verhalten in den Mittelpunkt. Ziel aller Autoren der Berufswahltheorien ist „„die möglichst präzise Beschreibung, Erklärung und Prognose des beruflichen Wahlverhaltens bzw. der beruflichen Entwicklung von Personen“

(BERGMANN 2002, S. 376). Erst allen drei Modellen zusammen gelingt eine Annäherung an dieses Ziel und an den Anspruch der Verfasser, eine ganzheitliche Betrachtungsweise der Berufswahl zu bekommen.

4.4 Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“

Im Folgenden wird näher auf die Lernorte eingegangen, die im Modellprojekt berücksichtigt werden. Analog zur Dualen Ausbildung, stellen die Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“ die tragenden Säulen der Integrativen Berufsausbildung dar. Die Einschätzung der Lernorte durch die Auszubildenden ist daher ein wichtiger Aspekt bei der Zufriedenheitsanalyse des Modells. Interessant sind dabei die Fragen nach der Leistungsfähigkeit der beiden unterschiedlichen Lernorte sowie deren Abstimmung im Ausbildungsalltag. Aus diesem Grund werden neben der Darstellung der Vor- und Nachteile auch die Möglichkeiten und Probleme diskutiert, die bei einer Lernortkooperation auftreten können.

Der Begriff Lernort wurde 1974 vom Deutschen Bildungsrat in den pädagogischen und den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt: „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. (...) Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69). An jedem Lernort werden mit unterschiedlicher Intensität und je nach Eignung mehrere pädagogische Funktionen erfüllt. Die Hauptaufgabe des Betriebs ist die Vermittlung von praxisnahen Qualifikationen und Erfahrungen. Der Schule fällt die Funktion zu, systematisch in grundlegende Sachverhalte auf der Basis wissenschaftsorientierten Lernens einzuführen (vgl. PÄTZOLD & WALDEN 1995, S. 11).

Die Berufsschule hat die Aufgabe, neben erforderlichen fachtheoretischen und fachpraktischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch allgemeine und berufsübergreifende Bildungselemente zu vermitteln und zu vertiefen. Kennzeichnend für den Lernort „Schule“ ist, dass das Lernen an einem besonderen Ort und zu einer besonderen Zeit geschieht. Es zeichnet sich durch Organisation, Planung und systematische Vermittlung der Lernziele und Lehrinhalte aus. Die Intention des Lehrers ist es, den Schülern, nach einer bestimmten Methode, etwas beizubringen. Die Lehrperson hat dafür eine spezielle Ausbildung und bereitet sich entsprechend für den Unterricht vor. Neben diesen organisierten und

strukturierten Abläufen, die zu den Vorteilen des Lernortes „Schule“ zählen, ist des Weiteren als positiv zu bewerten, dass das Lernen in dieser Institution frei von unmittelbaren Zwängen der Arbeits- und Alltagswelt geschieht und die Jugendlichen durch einen „pädagogischen Spielraum“ in gewisser Weise noch geschont werden. Zudem kann die Schule Dinge vermitteln, die man im Alltagsleben nicht vorfindet. Wichtig ist auch, dass sich an diesem Lernort mehrere Schüler befinden, die ihre Erfahrungen und Erlebnisse austauschen können. Die Anwesenheit zahlreicher und aus verschiedenen Betrieben stammender Auszubildenden kann aber auch von Nachteil sein, da es dem Lehrer nicht immer möglich ist, diejenigen Inhalte im Unterricht aufzugreifen, welche seine Schüler gerade am Arbeitsplatz benötigen. Ein weiterer negativer Aspekt dieses Lernortes ist, dass die Schule oft nicht auf dem neuesten technischen Stand sein kann. Weitere im Folgenden aufgezeigte Nachteile beziehen sich auf die Schule im Allgemeinen und wurden schon von den Reformpädagogen aufgegriffen²⁹. Dem Lernort „Schule“ wird häufig mangelnde Individualisierung vorgeworfen. Durch die Aufteilung komplexer Inhalte in Fächer können oft wichtige Zusammenhänge nicht deutlich gemacht werden. Ein zusätzlicher Nachteil stellt die Selektion der Schüler durch Prüfungen dar. Ein weiterer Vorwurf ist die „Eigenwelt“ der Schule, die durch Berufs-, Praxis- und Lebensfremdheit gekennzeichnet ist.

Die schulische Ausbildung wird durch das Lernen am Arbeitsplatz ergänzt. Innerhalb des Dualen Ausbildungssystems stellt der Lernort „Arbeitsplatz“ den handlungsorientierten praktischen Teil der Ausbildung sicher. Die Jugendlichen in der Integrativen Ausbildung lernen sowohl während ihres Praktikums als auch später in ihrem Ausbildungsbetrieb am Arbeitsplatz. Das besondere Merkmal dieses Lernortes ist das Lernen durch Erfahrung, also durch Vor- und Nachmachen. Ein Vorteil des Arbeitsplatzes ist die Möglichkeit des Lernens am realen Fall. Dadurch, dass Lern- und Arbeitssituation aufeinander bezogen sind, kann das Gelernte direkt verwertet werden. Erfolge, also die gelungenen Arbeitsergebnisse, werden als positiv empfunden und können als Motivationsfaktor betrachtet werden. Die Arbeitsprozesse sind im Idealfall so gestaltet, dass sie den individuellen Kompetenzaufbau ermöglichen und herausfordern. Kritisiert werden kann jedoch die mangelnde Theorieausrichtung am Arbeitsplatz. Ein weiterer Nachteil stellt die Tatsache dar, dass die Ausbildungsqualität betriebsabhängig ist. Das bedeutet auch, dass die vermittelten Lehrinhalte oft nicht generalisierbar sind, da sie am jeweiligen Betrieb orientiert sind. Ein zusätzlicher Kritikpunkt stellt die zumeist mangelnde pädagogische Qualifizierung der Ausbilder am Arbeitsplatz dar.

²⁹ Weiterführende Literatur zur Reformpädagogik: OELKERS, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa Verlag

Nach der Vorstellung der beiden Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“ folgt eine Darstellung der Möglichkeiten und Probleme einer Lernortkooperation. Seit der Lernortkonzeption des Deutschen Bildungsrates werden das Lernortkonzept und Ansätze einer Theorie der Lernorte kontrovers diskutiert, unterschiedliche Modelle von Lernortverbünden und Lernortkooperationen realisiert und analysiert. Nach MÜNCH (in PÄTZOLD & WALDEN 2002, S. 99) meint „Pluralität der Lernorte nicht lediglich ein Nebeneinander und Miteinander von Lernorten. Es geht vielmehr um die Kombination verschiedener Lernorte mit dem Zweck, das Lernen nach Art und Zielsetzungsgrad zu optimieren“. Bei näherer Betrachtung der Lernortgegebenheiten im Dualen System lassen sich verschiedene Pluralitätsvarianten unterscheiden: a) Lernortkombination (Kombination betrieblicher Lernorte), b) Lernortkooperation (Kooperation unterschiedlicher Lernorte), c) Lernortverbund (Kooperation verschiedener Betriebe) (vgl. ebd., S. 99 ff). Im Folgenden wird auf die Kooperation unterschiedlicher Lernorte näher eingegangen. Wie bereits erwähnt, ist die berufliche Ausbildung im Dualen System mindestens auf zwei Lernorte verteilt. Aus den unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben, welche die beiden Lernorte übernehmen, ergeben sich für eine umfangreiche und zielstrebige Ausbildung ständig Abstimmungs- und Koordinationsnotwendigkeiten. „Prinzipiell dient die Kooperation der unmittelbaren Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten sowie der pädagogischen Orientierung der Lernprozesse“ (DEHNBOSTEL 2002, S. 365), um das von den beteiligten Lernorten gemeinsam zu sichernde Ziel zu erreichen. Das Spektrum möglicher Kooperationsaktivitäten erstreckt sich vom gemeinsamen Informieren über die organisatorische und didaktisch-methodische Abstimmung bis zu einem gemeinsamen Erarbeiten von Materialien (vgl. DEHNBOSTEL 2002; S. 365, PÄTZOLD 1991, S. 40ff). In der Diskussion der wissenschaftlichen Literatur ist mit Lernortkooperation meistens das technisch-organisatorische und vor allem das pädagogische Zusammenwirken des Lehrpersonals der beteiligten Lernorte gemeint. Überschneidungen oder Fehlstellungen der Inhalte könnten vermieden werden, wenn die Beteiligten ihre Ausbildungsmaßnahmen thematisch und zeitlich aufeinander abstimmen.

Dieser Kooperationsbedarf erscheint nachvollziehbar und notwendig. Offen bleibt jedoch die Frage wie die praktische Umsetzung und Bewertung der Lernortkooperation seitens der Beteiligten erfolgen kann. Befunde einer Untersuchung vom Bundesinstitut für Berufsbildung von 1992 zeigen, dass viele Ausbilder und Lehrer eine Ausdehnung der Kooperation befürworten, jedoch nur wenige der befragten Jugendlichen die Abstimmung zwischen

betrieblicher und schulischer Ausbildung für gelungen hält (vgl. EULER 2004, S. 28 f.). Auffallend ist dabei, dass die Mehrheit der Beteiligten darin aber kein Problem sehen (ebd., S. 29). In einer empirischen Untersuchung von BERGER & WALDEN (in EULER 2004, S. 29) wird deutlich, dass vor allem in Betrieben mit gering strukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation fehlen. Eines der größten Probleme bei der Umsetzung der Kooperation zwischen dem Lernort „Schule“ und „Arbeitsplatz“ stellt der Zeitfaktor dar. Insbesondere im Handwerk hat der Betriebsinhaber zugleich die Funktion des Ausbilders inne. Da dieser selbst einer großen beruflichen Belastung ausgesetzt ist und häufig den Gesellen mit der Betreuung des Lehrlings beauftragt, kann hier von pädagogisch ausgebildeten Ausbildern nicht die Rede sein (vgl. PFAHL 2000, S. 128). DREES (2000 in PFAHL 2000, S. 128) merkt an, dass eine Zusammenarbeit des Meisters mit den Berufsschulen eine Unterbrechung der betrieblichen Abläufe bedeuten würde und nur dann sinnvoll wäre, wenn sie sich durch einen betrieblichen Nutzen nachweisen könnten. Ein weiteres Problem für die mangelnde Kooperationsbereitschaft stellen die wechselseitigen Vorurteile zwischen den Ausbildern und Berufsschullehrern dar. Zudem müssen die institutionellen Probleme einer Lernortkooperation berücksichtigt werden. Während die Berufsschule dem gesetzlichen Bildungsauftrag verpflichtet ist, muss sich die Ausbildung im Betrieb den wirtschaftlichen Zielen unterordnen (vgl. WALDEN & BRANDES in PFAHL 2000, S. 128 f.). Zum aktuellen Stand der Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung stellt EULER (2004, S. 30) fest, dass die Kooperationsbeziehungen auf der politischen und administrativen Ebene des Dualen Systems durchaus eingespielt sind, Erfahrungen auf der didaktischen Ebene eher zufällig sind. ECKERT (2004, S. 113) kommt zu dem Schluss, „dass berufspädagogisch wirklich anspruchsvolle, didaktisch und bildungstheoretisch reflektierte Lernortkooperation ein Ausnahmefall ist“.

Fragen nach der praktischen Umsetzung und Einschätzung der Lernortkooperation sind auch für die Untersuchung des Integrativen Modells von Bedeutung. Bezuglich der Ausbildungszufriedenheit wäre es interessant zu erfahren, ob ein Zusammenhang zwischen einer bestehenden oder gelungenen Lernortkooperation und der Zufriedenheit mit dem Modell besteht. Abschließend lässt sich feststellen, dass Lernortkooperation zwar theoretisch viele Vorteile für die berufliche Ausbildung mit sich bringt, praktisch aber aus den bereits genannten Gründen kaum umgesetzt wird bzw. werden kann.

5. Ziele und Fragestellungen

Die Ziele bzw. die entwickelten Fragestellungen der Forschungsarbeit resultieren aus den im Vorfeld ermittelten Problemfeldern, die mit den Verantwortlichen des Integrativen Ausbildungsganges diskutiert wurden. In den Gesprächen kristallisierte sich heraus, dass eines der wichtigsten Ziele für die Initiatoren des Modells darin bestand, eine ausreichende Zahl, aber gleichzeitig auch geeignete Jugendliche für den Ausbildungsgang zu finden. Dieses Bestreben erfordert es, mehrere Aspekte in dieser Studie eingehender zu betrachten. Neben den Einflüssen, die bei der Entscheidungsfindung der Jugendlichen eine Rolle gespielt haben, ist des Weiteren von Interesse, wie die Auszubildenden mit dem neuen Modell zuretkommen und welche Erfahrungen sie diesbezüglich ansprechen. Um beispielsweise Faktoren zu ermitteln, welche zur Zufriedenheit der Ausbildung an den beiden Lernorten beitragen, wurden Fragebatterien zu den Bereichen Schule und Betrieb entwickelt. Der Schwerpunkt dieser Studie, die stark subjektbezogen ausgerichtet ist, liegt somit auf der Untersuchung der Zielgruppe und der inneren Qualität des von der Handwerkskammer entwickelten Modells. In Anlehnung an die Zielsetzung dieser Studie entstanden die nachfolgend aufgelisteten Fragestellungen:

1. Wie zufrieden sind die Auszubildenden mit der Integrativen Berufsausbildung und deren Bestandteilen?
2. Wie gestaltet sich die Leistungsfähigkeit der beiden Lernorte?
3. Welche Aspekte haben bei der Einscheidung für das Modell eine Rolle gespielt?

6. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde bei der Datenerhebung ein quantitatives sowie ein qualitatives Vorgehen gewählt. Neben der Erstellung eines standardisierten Fragebogens erfolgte die Konzeption eines teilstandardisierten, leitfadengestützten Interviews. Die Fragebogenerhebung fand als eine Totalerhebung ($n=38$) statt, während die sieben Interviewpartner willkürlich festgelegt wurden.

6.1 Konzeption des Fragebogens

Im Folgenden werden das quantitative Forschungsdesign, die Konzeption, der Aufbau und der Inhalt des entwickelten Fragebogens sowie der Ablauf der Datenerhebung und -analyse beschrieben. Ergänzend dazu wird erläutert, aus welchem Grund die quantitative Methode bzw. der standardisierte Fragebogen für die Untersuchung ausgewählt wurde.

6.1.1 Quantitatives Forschungsdesign

Der erste Teil der vorliegenden Untersuchung fand mithilfe eines Fragebogens (vgl. Anhang) statt. Aufgrund seiner standardisierten Form, der möglichen Untersuchung großer Stichproben und der Anwendung statistischer Prüfverfahren eignet er sich zur objektiven Messung und Quantifizierung von Sachverhalten und Einstellungen, zum Testen von Hypothesen und zur Überprüfung statistischer Zusammenhänge (vgl. BORTZ & DÖRING 2005, S. 254). Durch die ausführliche Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand war es möglich, Schwerpunkte festzulegen, die als untersuchungswürdig erschienen, um die Einstellungen der Probanden messen zu können. Mit dem Fragebogen konnten die zahlenmäßigen Ausprägungen eines oder mehrerer bestimmter Merkmale erfasst werden. Ein weiterer Grund für die Anwendung des quantitativen Designs stellt die mögliche Vergleichbarkeit der Antworten der einzelnen Auszubildenden dar. Für den Fall, dass eine Befragung desselben Ausbildungsjahrganges zu einem späteren Zeitpunkt angestrebt würde, könnten Teile des entwickelten Fragebogens wieder eingesetzt und somit Entwicklungen der Einstellungen der Auszubildenden aufgezeigt werden.

Das für die erste Phase verwendete Forschungsdesign weist jedoch auch Grenzen auf. Dadurch, dass jeder Proband die gleichen Fragen bekommt, besteht die Gefahr, dass diese subjektiv unterschiedlich interpretiert werden (vgl. BÜHNER 2006, S. 56). Aufgrund dessen war bei der Konzeption des Fragebogens eine eindeutige und transparente Gestaltung besonders wichtig (vgl. BORTZ & DÖRING 2005, S.256). Um der mangelnden Flexibilität durch vorher festgelegte Fragenkomplexe entgegenzuwirken, wurden bei einigen Items zusätzlich offene Fragen eingesetzt.

6.1.2 Aufbau des Fragebogens

Grundlage der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes bildeten die im Vorfeld von der Handwerkskammer erhaltenen Informationen über den Aufbau und den Inhalt der Ausbildung. Für die Untersuchung des Modells kamen neben den Auszubildenden auch die Berufsschullehrer und die Ausbilder in Frage. Nach Ansicht der Verfasser sind die jugendlichen Teilnehmer am ehesten in der Lage, das Ausbildungsmodell zu beurteilen, weshalb diese als Zielgruppe festgelegt wurden. Im Anschluss daran fand die Fragebogenkonstruktion statt (vgl. BÜHNER 2006, S. 49). Nach BORTZ & DÖRING (2005, S. 254) sollte der zu untersuchende Gegenstand durch eine sorgfältige Fragenauswahl möglichst erschöpfend abgedeckt werden. Daher erfolgte zunächst eine Bestandsaufnahme, in der alle mit dem zu erfragenden Gegenstandsbereich verbundenen Inhalte aufgelistet wurden (vgl. ebd.).

Der konstruierte Fragebogen umfasst insgesamt fünf Seiten. Die 35 Fragen wurden in sieben Themenblöcke (Itembatterien) gegliedert, die wiederum aus mehreren Einzelfragen (Items) bestehen:

1. Informationen zur jetzigen Ausbildung
2. Erfahrungen im Betrieb
3. Erfahrungen in der Schule
4. Beweggründe für die Ausbildungentscheidung
5. Beurteilung des Ausbildungsmodells
6. Informationen zum bisherigen Bildungsweg
7. Persönliche Daten.

Zunächst wurde den Teilnehmern erläutert, wozu der Fragebogen dient. Im Anschluss daran folgte der erste kurze Themenblock („Informationen zu Deiner jetzigen Ausbildung“), in dem nach dem Ausbildungsberuf gefragt wurde. Dieser Beginn sollte einen leichten Einstieg in die Thematik gewährleisten und dabei gleichzeitig die Unterteilung der Auszubildenden nach Fachrichtung ermitteln (vgl. DIEKMANN 2001, S. 414). Die nächste Itembatterie bestand aus neun Fragen zu den Erfahrungen im Betrieb. Ähnliche Fragen wurden im dritten Block bezüglich der Erfahrungen in der Schule gestellt. Der vierte Themenblock beschäftigte sich mit den Beweggründen für die Ausbildungentscheidung. Im nächsten Komplex fand die

Beurteilung des Ausbildungsmodells statt. Gegen Ende wurden Daten erfasst, die für die Teilnehmer des Modells meist weniger interessant sind wie z. B. Fragen zum bisherigen Bildungsweg (vgl. ebd., S. 415). In einem letzten Block wurden persönliche Informationen erfasst.

Bei der Erhebung der Daten wurden Aussagen (Items) vorgelegt, welche von den Jugendlichen auf einer fünfstufigen Rating-Skala bewertet wurden. Die Auszubildenden sollten beispielsweise auf einer Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ ankreuzen, ob sie den Unterricht interessant finden (vgl. Fragebogen, S. 3). Diese Skalenart hat nach BÜHNER (2006, S. 55) den Vorteil, dass man damit „sehr differenzierte Informationen eines Merkmals“ erhält. Bei der Entscheidung für dieses Skalenniveau war den Autoren die Problematik des „mittigen Ankreuzens“ bewusst. Sie haben sich aber dennoch für diese Variante entschieden, was sich bei der Auswertung als nicht problematisch erwiesen hat.

Die Frageformulierung erfolgte fast ausschließlich in geschlossener Form mit vorgegebenen Antwortkategorien. Diese haben im Gegensatz zu halb offenen oder offenen Fragen den Vorteil einer Vergleichbarkeit der Antworten, einer höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, eines geringeren Zeitaufwands und einer leichteren Beantwortbarkeit für die Untersuchungsteilnehmer sowie eines geringeren Aufwands bei der Auswertung (vgl. BORTZ & DÖRING 2005, S. 254). Bei dem Item „Berufsabschluss“ beispielsweise konnten die Jugendlichen zwischen fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen (vgl. Anhang: Fragebogen, S. 4). Jedoch enthalten manche Fragen zusätzlich zu den geschlossenen Auswahlkriterien eine offene Antwortmöglichkeit, um nicht nur Informationen im Rahmen der vorgegebenen Kategorien zu erhalten (vgl. DIEKMANN 2001, S. 408). Ein offenes Feld wurde zum Beispiel bei den Personen, die bei der Entscheidungsfindung eine Rolle gespielt haben, hinzugefügt (vgl. Anhang: Fragebogen, S. 3). Nach DIEKMANN (2001, S. 409) gelten für die Konstruktion von geschlossenen Fragen die üblichen Anforderungen an Kategoriensysteme, die hinreichend präzise, disjunkt³⁰ und erschöpfend sein sollten. Dies ist in sofern wichtig, da die Auszubildenden die Bögen in Abwesenheit der Forscher ausfüllen mussten und daher keine Gelegenheit für Nachfragen bestand. Aus diesem Grund sind auch eine übersichtliche grafische Darstellung des Fragebogens sowie eine verständliche und kurze Frageformulierung notwendig (vgl. BORTZ & DÖRING 2005, S. 256).

³⁰ überlappend

6.1.3 Datenerhebung

Angestrebt wurde eine einmalige Vollerhebung, in der als Zielgruppe alle zum Zeitpunkt der Erhebung anwesenden Auszubildenden befragt wurden (n=38). Die Fragebögen wurden Ende 2005 über den Ausbildungsplatzentwickler an die am Ausbildungsmodell beteiligten Berufsschulen „Walter-Gropius“, „Rudolf-Diesel“ und „Andreas-Gordon“ ausgehändigt. Zu Beginn des Unterrichts haben die jeweiligen Lehrer die Fragebögen ausgeteilt, die daraufhin von den anwesenden Auszubildenden im Klassenraum ausgefüllt wurden. Von den 38 Fragebögen kamen Anfang Januar 2006 alle zurück; dies entspricht einer Rücklaufquote von 100 %. Jedoch konnten nicht alle Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden, da drei unzureichend bearbeitet worden waren.

Mit der Datenanalyse und der Aufbereitung konnte im Januar 2006 begonnen werden. Diese erfolgten mittels des Statistik-Programms SPSS. In diesem Kontext wurden die erhobenen Daten zunächst codiert und in einen Datenfile übertragen (vgl. DIEKMANN 2001, S. 546; BÜHNER 2006, S. 412 ff.). Im Anschluss daran wurden die Daten in Kategorien und Variablen zusammengefasst und zu Skalen und Indices konstruiert (vgl. DIEKMANN 2001, S. 546). Daraufhin erfolgten die statistische Analyse von Verteilungen einer Variablen und die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen zwei Variablen. Mit dem Ziel deskriptivstatistische Zusammenhänge aus den Daten gewinnen zu können, wurden in erster Linie Kreuztabellen erstellt.

6.2 Konzeption der Interviews

Im Folgenden wird das qualitative Forschungsdesign, der Aufbau des teilstandardisierten Interviewleitfadens, sowie die Datenerhebung und -analyse beschrieben. Parallel dazu werden innerhalb dieses Themenbereiches Begründungen angeführt, welche u. a. den Einsatz der qualitativen Methode bzw. Interviewform, den formalen und inhaltlichen Aufbau des Gesprächsleitfadens und die Auswahl der Stichprobe erklären.

6.2.1 Qualitatives Forschungsdesign

Für die zweite Phase der Datenerhebung wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden

Menschen zu beschreiben und ist bemüht, „ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern“ (FLICK et al. 1995, S. 4). Zentrale Prinzipien qualitativer Forschung stellen beispielsweise Kommunikation bzw. Interaktion und Offenheit dar³¹ (vgl. LAMNEK 1995, S. 62). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung entspricht diesen beiden Leitlinien. Dabei gleicht die Analyse dem Grundsatz der Kommunikation bzw. Interaktion, da es sich bei dem Interview um eine mündlich-personale Komponente handelt. Simultan dazu stimmt die Untersuchung mit dem Aspekt der Offenheit überein, da bewusst keine vollständige Standardisierung sondern nur eine geringe Vorabstrukturierung in Form eines Interviewleitfadens stattfand, der durch die Sprache des Befragten und somit seiner individuellen Bedeutungsstrukturierung bestimmt wird. Mithilfe der teilstandardisierten Interviews konnte auf interessante Aspekte, die in der ersten Phase der Datenerhebung durch Fragebögen gewonnen wurden, vertiefend eingegangen werden. In diesem Zusammenhang wurde eine Rekonstruktion der lebens- und alltagsweltlichen, sowie des schulischen und betrieblichen Kontextes der Auszubildenden angestrebt. Als Orientierung bzw. Gerüst diente dabei der für diese Untersuchung entwickelte Leitfaden. Er stellt sicher, dass alle bedeutsamen Aspekte der Forschungsfragen im Interview angesprochen werden (vgl. MAYER 2004, S. 36). Trotz gesprächslenkender Vorgaben ermöglicht der Leitfaden den Beteiligten erhebliche Freiräume in der Gestaltung der Befragung (vgl. RIEKER & SEIPEL 2003, S. 149). Durch die Vertrautheit der Forscher mit der Thematik bzw. den entwickelten Fragenbereichen konnten diese sich ganz auf die zu interviewenden Auszubildenden konzentrieren und für eine sichere Gesprächsführung sorgen. Die Erstellung eines Leitfadens bewirkt des Weiteren, dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse der verschiedenen Einzelinterviews möglich ist.

6.2.2 Aufbau des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde im Januar 2006 innerhalb der Forschungsgruppe entwickelt und nach Rücksprache mit Dr. Schmidt und Herrn Stertzing von der Handwerkskammer Erfurt vervollständigt bzw. fertiggestellt. Die einzelnen Fragen wurden theoretisch in vier grobe Sinnbereiche untergliedert:

1. Einstiegsfragen
2. Erfahrungen an den Lernorten Schule und Arbeitsplatz

³¹ Weitere Prinzipien qualitativer Forschung sind bei LAMNEK (1995) aufgeführt.

3. Beweggründe für das Modell
4. Zukunftsperspektiven

Zu Beginn wurden einfache und allgemein gehaltene Fragen zum derzeitigen Befinden an der Schule³² und dem Lernen gestellt. Dieser Einstieg diente in erster Linie dazu, den Interviewten Gelegenheit zu geben, sich an die fremde Situation zu gewöhnen und Vertrauen zum Gesprächspartner aufzubauen. Der zweite Fragekomplex wurde in sich noch einmal unterteilt in die Erfahrungen, welche die Auszubildenden an den jeweiligen Lernorten „Schule“ und „Betrieb“, machten. Im Bereich der Schule wurden inhaltlich ermittelt, was den Jugendlichen an dieser Institution gefällt bzw. nicht zusagt. Neben der Thematisierung des Verhältnisses zu Lehrern und Mitschülern sollte auch herausgefunden werden, ob das in der Schule Gelernte nach Einschätzung des Auszubildenden wichtig für die praktische Arbeit ist. Analog zu den Fragen nach der Institution Schule wurden die betrieblichen Erfahrungen ermittelt. Im dritten Teil des Interviewleitfadens sollten die Beweggründe der Jugendlichen für das Interesse bzw. die Teilnahme an dem Modell ausfindig gemacht werden. Dabei wurde ermittelt ob und gegebenenfalls welche Personen bei der Entscheidungsfindung eine Rolle gespielt haben. Innerhalb dieses Fragebereiches konzentrierten sich die Forscher ferner auf den bisherigen schulischen und beruflichen Werdegang der Auszubildenden. Der letzte Block des Interviewleitfadens thematisiert die Zukunftsperspektiven der Auszubildenden. In diesem Zusammenhang wurden beispielsweise Fragen nach den beruflichen Zielen der Jugendlichen gestellt, um den Nutzen der jetzigen Ausbildung zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele einschätzen zu lassen.

Die Vorteile der zumeist offen gehaltenen Fragen in diesem Interviewleitfaden (vgl. Anhang) bestehen darin, dass sie Antworten ermöglichen, die nicht durch vorgefasste Ansichten der Interviewer beeinflusst werden (vgl. LAMNEK 1995, S. 56). Auf diese Weise können Informationen bezüglich neuartiger Sachverhalte gewonnen werden. Offene Fragen sind zudem der Gesprächssituation des täglichen Lebens angenähert. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Umfang und Schwerpunkt der jeweiligen Interviewantwort davon abhängig ist, was dem Befragten zum diesem spezifischen Zeitpunkt einfällt (vgl. KROMREY 2002, S. 365). Eine Problematik offener Fragen liegt des Weiteren in der Bereitschaft und Verbalisierungsfähigkeit der Gesprächspartner sich zu einem Thema zu äußern (vgl. ebd.).

³² Die Auszubildenden befanden sich während dem Zeitraum der Datenerhebung in der Schule.

6.2.3 Datenerhebung und -analyse

Die Durchführung der sieben leitfadengestützten Interviews fand im Zeitraum vom 27.01. bis zum 31.01.2006 an drei berufsbildenden Schulen³³ in Erfurt statt. Die geringe Stichprobengröße kann mit RIEKER & SEIPEL (2003, S. 110) dadurch gerechtfertigt werden, dass es in der vorliegenden Studie nicht um eine statistisch repräsentative, sondern um eine theoretisch begründete Stichprobenauswahl geht. Für den Erhalt einer möglichst ausgeglichenen Datengrundlage fand eine teilweise Vorabfestlegung bei der Auswahl der Interviewpartner statt. In diesem Kontext wurde darauf geachtet, dass neben den vorwiegend männlichen Teilnehmern auch weibliche Auszubildende, sowie Vertreter unterschiedlicher Ausbildungsrichtungen Berücksichtigung fanden. Schließlich wurden zwei Mädchen und fünf Jungen aus den Bereichen Kraftfahrzeugmechatroniker, Metallbauer mit der Fachrichtung Konstruktionstechnik, Elektroniker für Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik sowie Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, für die Stichprobe bestimmt. In den einzelnen Schulen fand die Auslese der Probanden jedoch zufällig anhand einer Klassenliste statt. Diese persönlichen Interviews wurden mit Jugendlichen des ersten Ausbildungsjahres realisiert.

Die Durchführung der Interviews fand an den jeweiligen Schulen und somit in der Lebenswelt der betreffenden Personen statt. Nach LAMNEK (1995, S. 18) trägt die Durchführung persönlicher Befragungen dazu bei, das menschliche Verhalten des Gegenübers besser zu verstehen³⁴. Da sich bei einem Forschungsinterview die Gesprächspartner zum ersten Mal begegnen, ist die Einleitung dieses Treffens von entscheidender Bedeutung für den Verlauf des Interviews. Bevor die Jugendlichen mit den Fragen des Interviewleitfadens konfrontiert wurden, fand deshalb ein kurzes Vorgespräch statt, indem die Forscher sich selbst vorstellten, den Untersuchungskontext erläuterten, den zeitlichen Rahmen absteckten und Regeln für den Umgang zwischen den Gesprächspartnern thematisierten. Diese Vorgehensweise sollte die Unsicherheit auf Seiten der Probanden verringern und gleichzeitig den Grundstein für eine offene sowie vertrauensvolle Atmosphäre legen. Nachdem sämtliche Ungereimtheiten geklärt waren, die Anonymität zugesichert und die Erlaubnis zur Tonbandaufnahme eingeholt wurde, konnte mit den Interviews begonnen werden.

³³ Drei Interviews fanden an der Rudolf-Diesel-Schule und jeweils zwei Gespräche an der Andreas-Gordon-Schule bzw. der Walter-Gropius-Schule statt.

³⁴ Um eine möglichst entspannte Interviewatmosphäre und Anreize für das Gespräch zu schaffen, wurde den Auszubildenden Kaffee, Tee und diverse Süßigkeiten angeboten.

Zwischen der Aufzeichnung der Daten und ihrer Auswertung steht als notwendiger Schritt die Verschriftlung bzw. Transkription. Hierfür existieren unterschiedliche Formate, wobei dieser Arbeit das vereinfachte Basistranskript GAT zugrunde gelegt wurde (vgl. DITTMAR 2004, S. 150ff.). Bei der anschließenden Datenauswertung wurden aus den qualitativ erhobenen Daten Fallbeschreibungen erstellt, um eine aufschlussreiche Exploration der einzelnen Interviewaussagen zu erhalten (vgl. Gliederungspunkt 7.2.1).

7. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Resultate aus der quantitativen und der qualitativen Datenerhebung dargestellt. Der erste Teil der Ergebnispräsentation erfolgt anhand von Beschreibungen, die durch Grafiken verdeutlicht werden. Die Befunde der schriftlichen Befragung werden durch Fallbeschreibungen ergänzt.

7.1 Auswertung der Fragebögen

7.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Bevor die Ergebnisse im Einzelnen anhand exemplarisch ausgewählter Schaubilder dargestellt werden, erfolgt einleitend die Beschreibung der Stichprobe. An der Datenerhebung mittels Fragebogen haben insgesamt 38 Auszubildende³⁵ teilgenommen³⁶.

Die Altersspanne der befragten Personen erstreckt sich über einen Zeitraum von 16 bis 22 Jahren (vgl. Abbildung 1). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass über 90 % der Jugendlichen zwischen 16 (25,7 %) und 17 Jahren (65,7 %) alt sind. Zwei weitere Schüler haben ihr Alter mit jeweils 18 und 19 Jahren angegeben. Eine Ausnahme bei dieser Stichprobe stellt eine der befragten Personen dar. Sie bildet mit ihren 22 Jahren einen recht großen Altersunterschied insbesondere zu den jüngsten Teilnehmern.

³⁵ Der hier verwendete Begriff „Auszubildende“ bezieht sich auf die befragten Teilnehmer des Modells, die zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht mit der Ausbildung begonnen haben, jedoch bereits praktisch im Betrieb tätig sind. Daher umfasst diese Bezeichnung auch „Praktikanten“ und „Schüler“.

³⁶ Aufgrund der Tatsache, dass drei Bögen unzureichend ausgefüllt waren, konnten letztendlich nur 35 Datenblätter in der Gesamtauswertung berücksichtigt werden.

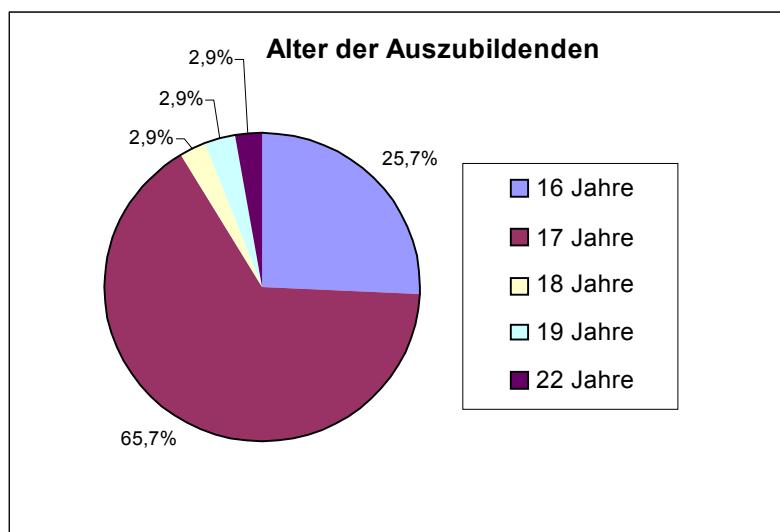


Abbildung 1

Die Geschlechterverteilung innerhalb dieser Stichprobe weist eine erhebliche Diskrepanz auf. Der Männeranteil beträgt 91,4 % (n=32) woingegen der Frauenanteil lediglich mit einem Prozentsatz von 8,6 % (n=3) vertreten ist. In diesem Fragenkomplex wurde auch erfasst, wie viele Jugendliche einen eigenen Haushalt führen. Dabei zeigt sich, dass bis auf einen Auszubildenden (2,9 %) alle Teilnehmer des Modells (97,1 %) noch zu Hause bei Ihren Familien leben und von diesen auch unterstützt werden.

Der neu entwickelte Integrative Ausbildungsgang umfasst vier mögliche berufliche Fachrichtungen, aus denen die Teilnehmer wählen können. Anhand des Schaubildes wird ersichtlich (vgl. Abbildung 2), dass der Großteil der Jugendlichen (40%) eine Ausbildung zum „Elektroniker, Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik“, absolviert. Mit 28,6 % rangiert an zweiter Stelle der Beruf des „Kraftfahrzeugmechatronikers“. Die Ausbildung zum „Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“ haben 17,1 % der Jugendlichen gewählt. Eine kleine Gruppe der Befragten (14,3 %) haben sich für den Beruf des „Metallbauers, Fachrichtung Konstruktionstechnik“ entschieden. In diesem Zusammenhang wurden die Auszubildenden auch nach den Berufen ihrer Eltern befragt. Resümierend kann festgehalten werden, dass die meisten Elternteile zum Zeitpunkt der Untersuchung einen Beruf ausübten. Ein Großteil davon ist als Angestellter in Handwerksbetrieben tätig. Lediglich eine geringe Anzahl der Mütter und Väter haben eine akademische Laufbahn absolviert. Des Weiteren gaben einige Auszubildenden an, dass ihre Eltern selbstständig sind und einen Handwerksbetrieb leiten.

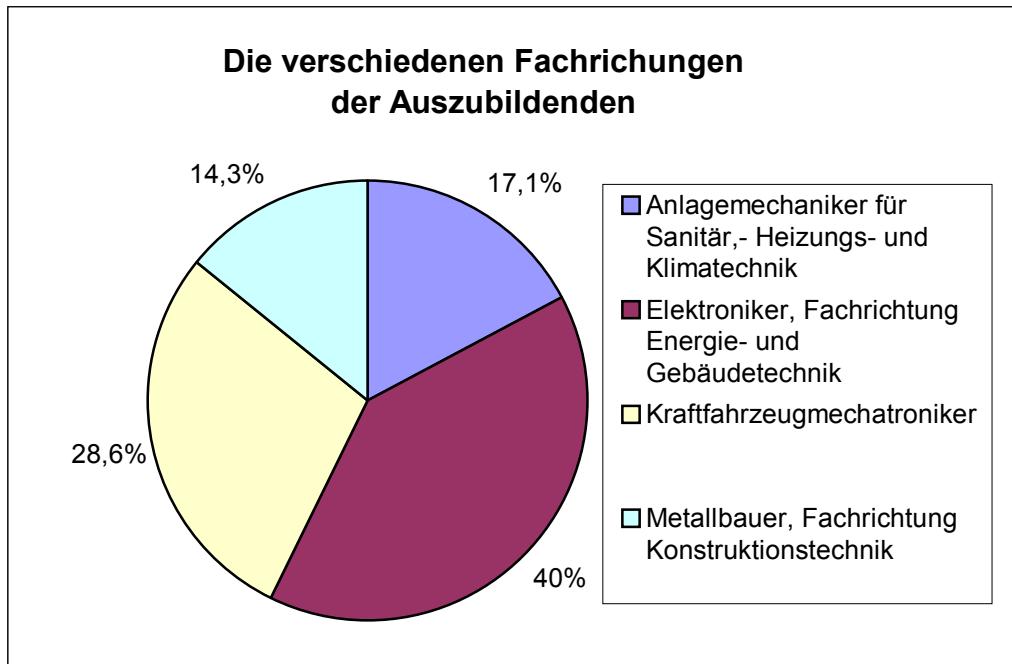


Abbildung 2

Mit Blick auf den Theorieteil dieser Arbeit befindet sich in Anlehnung an HAVIGHURST (1972) der Großteil der Stichprobe (97,1 %³⁷) in einem Übergangsstadium vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Die erfolgreiche Bewältigung dieses Wechsels impliziert, dass die jungen Menschen sich mit bestimmten Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen müssen (vgl. Gliederungspunkt 4.2). Im Kontext dieser Studie nimmt beispielsweise die Vorbereitung auf die berufliche Arbeitsfähigkeit die zentrale zu bewältigende Aufgabe ein. Die weite Altersspanne der Teilnehmer des Modells von bis zu sechs Jahren kann als Indiz für die verlängerte Ausbildungsdauer, mit denen Jugendliche in der modernen Gesellschaft vermehrt konfrontiert sind, angesehen werden (vgl. Gliederungspunkt 4.2). Der geringe Frauenanteil in der Stichprobe kann damit erklärt werden, dass an dem Integrativen Ausbildungsgang insgesamt nur sehr wenig weibliche Personen teilnehmen. Aus diesem Grund wurde im Vorfeld bewusst darauf geachtet, dass auch die Sichtweisen der Frauen bei der mündlichen Befragung Berücksichtigung finden. Die Tatsache, dass nur ein Proband einen eigenen Haushalt führt, verdeutlicht die „finanzielle Abhängigkeit“, welcher die Jugendlichen ausgesetzt sind. Durch die verlängerten Aus- und Weiterbildungszeiten wird somit der Auszug aus dem Elternhaus und parallel dazu auch die materielle Selbstständigkeit hinausgezögert (vgl. Gliederungspunkt 4.2).

³⁷ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 25,7 % (16 Jahre), 65,7 % (17 Jahre), 2,9 % (18 Jahre) und 2,9 % (19 Jahre) zusammen.

Die Berufe der Eltern wurden in die Auswertung mit einbezogen, da nach BERGMANN (2002, S. 349) u. a. untersucht werden sollte, „welche Einflüsse bei der Berufs- und Lebenslaufwahl wirksam werden“ (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Es wurde angenommen, dass Mütter und Väter die Entscheidung der Jugendlichen im Hinblick auf die Wahl eines Berufes oder einer bestimmten Fachrichtung beeinflussen könnten. In dieser Untersuchung stellte sich beispielsweise heraus, dass einige Jugendliche sich für das Modell und eine bestimmte handwerkliche Fachrichtung entschieden haben, um selbst in naher Zukunft den Familienbetrieb in dieser Sparte übernehmen zu können.

7.1.2 Bildungswege und Abbrüche

Der nächste Komplex befasst sich mit den Bildungswegen, welche die Jugendlichen bereits beschritten haben. Mit dem Ziel, ein besseres Bild über die individuellen Voraussetzungen der Modellteilnehmer zu erhalten, wurden sie des Weiteren befragt, ob bzw. aus welchen Gründen schulische oder berufliche Abbrüche stattgefunden haben. Aufgrund der Tatsache, dass der Realschulabschluss eine Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an dem Modell darstellt und nur wenige Jugendlichen das Alter von 16 bzw. 17 Jahren überschreiten (vgl. Gliederungspunkt 7.1.1) verwundert es nicht, dass nur drei der Befragten bereits eine andere Ausbildung absolviert haben.

Bei der Betrachtung des Schaubilds zeigt sich (vgl. Abbildung 3), dass fünf Personen (14,3 %) einen Bildungsweg nicht abgeschlossen haben. Dabei ist anzumerken, dass ein Jugendlicher diese Frage nicht eindeutig beantwortet hat, sodass eine Tatsache des Abbruchs nicht erfasst bzw. verbalisiert werden konnte. Bei der Nachfrage stellt sich heraus, dass 8,6 % der Probanden an der „allgemeinen Hochschule“ gescheitert sind und eine Person (2,9 %) versucht hat, eine „Lehre“ zu absolvieren. Mithilfe einer offenen Frage konnten in einem weiteren Schritt die persönlichen Gründe für den Abbruch einer Erstausbildung ermittelt werden. In der Auswertung zeigt sich, dass ein Jugendlicher (2,9 %) seine Neuorientierung durch den „Ärger mit seinen Lehrern“ begründet. Ein weiterer Auszubildender nennt die „fehlende Leistung und falsche Vorstellungen“ als Motive, die ihn zum Abbruch bewegten. Als interessant erweist sich, dass zwei der Jugendlichen (5,8 %) ihren Bildungsweg infolge der „Kenntnis des neuen Integrativen Modells“ beendet haben. Dabei rechtfertigten die Befragten ihre Entscheidung für diesen Wechsel mit den „besseren Ausbildungsmöglichkeiten“ und der „Zeiteinsparung“.

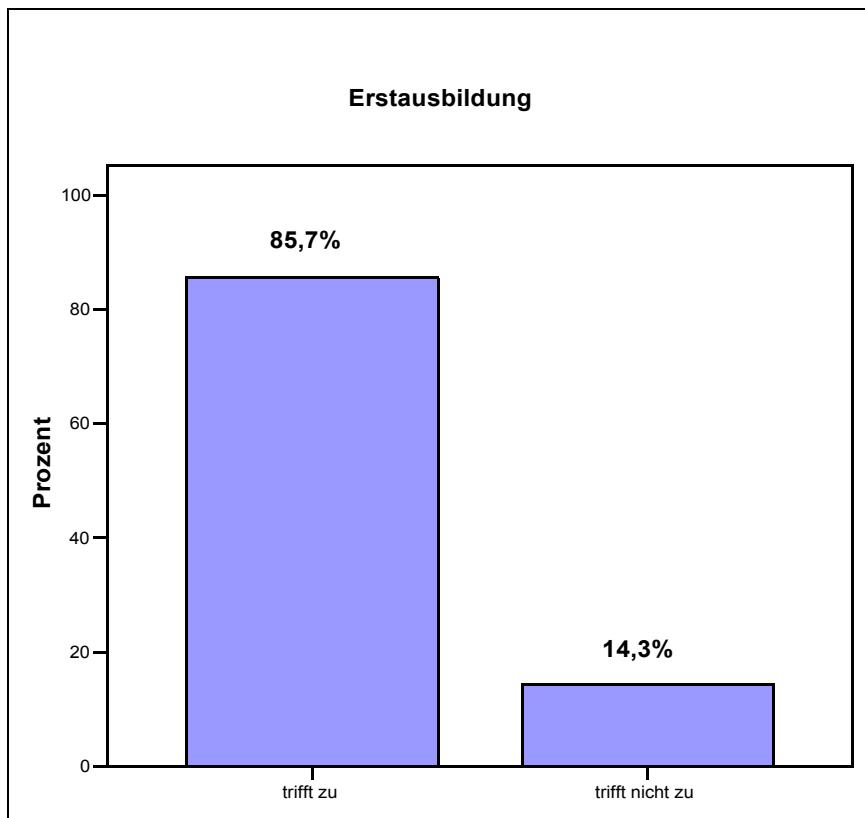


Abbildung 3: Anmerkung: Ausbildungsgang ist eine Erstausbildung

Die Abbrecher einer Erstausbildung haben sich aus verschiedenen Gründen wie z. B. durch die Kenntnis des Modells der Handwerkskammer für den neuen Integrativen Ausbildungsgang entschieden. Betrachtet man die Begründungen, so können in diesem Kontext die Berufswahltheorien insbesondere die Allokations-Theorie herangezogen werden (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Diese besagt u. a., dass die Berufswahl einen gesellschaftlichen Prozess darstellt, der von äußeren Einflüssen abhängig ist. Die genannten Antworten der Jugendlichen, wie bessere „Ausbildungsmöglichkeiten“ und „Zeiteinsparung“, thematisieren gegebene Bedingungen, die sich bei einem späteren Eintritt in den Arbeitsmarkt als vorteilhaft erweisen können.

7.1.3 Lernort „Schule“

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Untersuchung, in der es u. a. um die Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem neu entwickelten Integrativen Berufsbildungsmodells und dessen Bestandteilen geht, nimmt der Lernort „Schule“ einen zentralen Stellenwert bei der Bewertung ein. Im Mittelpunkt dieses zu beurteilenden Bereichs standen Qualitätsaspekte von Unterricht sowie die damit verbundenen Anforderungen an die Lernenden. Das Verhältnis der Auszubildenden zu den Berufsschullehrern sowie die Beziehung der Schüler untereinander

und der Theorie-Praxis-Bezug stellten weitere entscheidende Faktoren für die Zufriedenheit dar.

Zufriedenheit mit Unterrichtsinhalten

Anhand des Schaubildes (vgl. Abbildung 4) wird ersichtlich, dass keiner der Auszubildenden mit den Unterrichtsinhalten unzufrieden ist oder eine „schwache Ablehnung“ äußert. Die Befunde verdeutlichen, dass 34,3 % der Befragten mit den schulischen Inhalten der einzelnen Fächer „völlig einverstanden“ sind und weitere 25,7 % diesem Item eine „schwache Zustimmung“ verleihen. Allerdings zeigt sich auch, dass 40 % der Probanden die mittlere Antwortkategorie wählen und somit nur eine „teilweise“ Zufriedenheit signalisieren. Diese Tatsache kann u. a. daran liegen, dass die Schüler ihre Praktika in unterschiedlichen Betrieben absolvierten und es aufgrund der Vielfalt der Themen bzw. der Kürze der Zeit nicht möglich war, die individuellen Interessen der Auszubildenden bezüglich der zu bearbeiteten Unterrichtsinhalte ausreichend zu berücksichtigen.

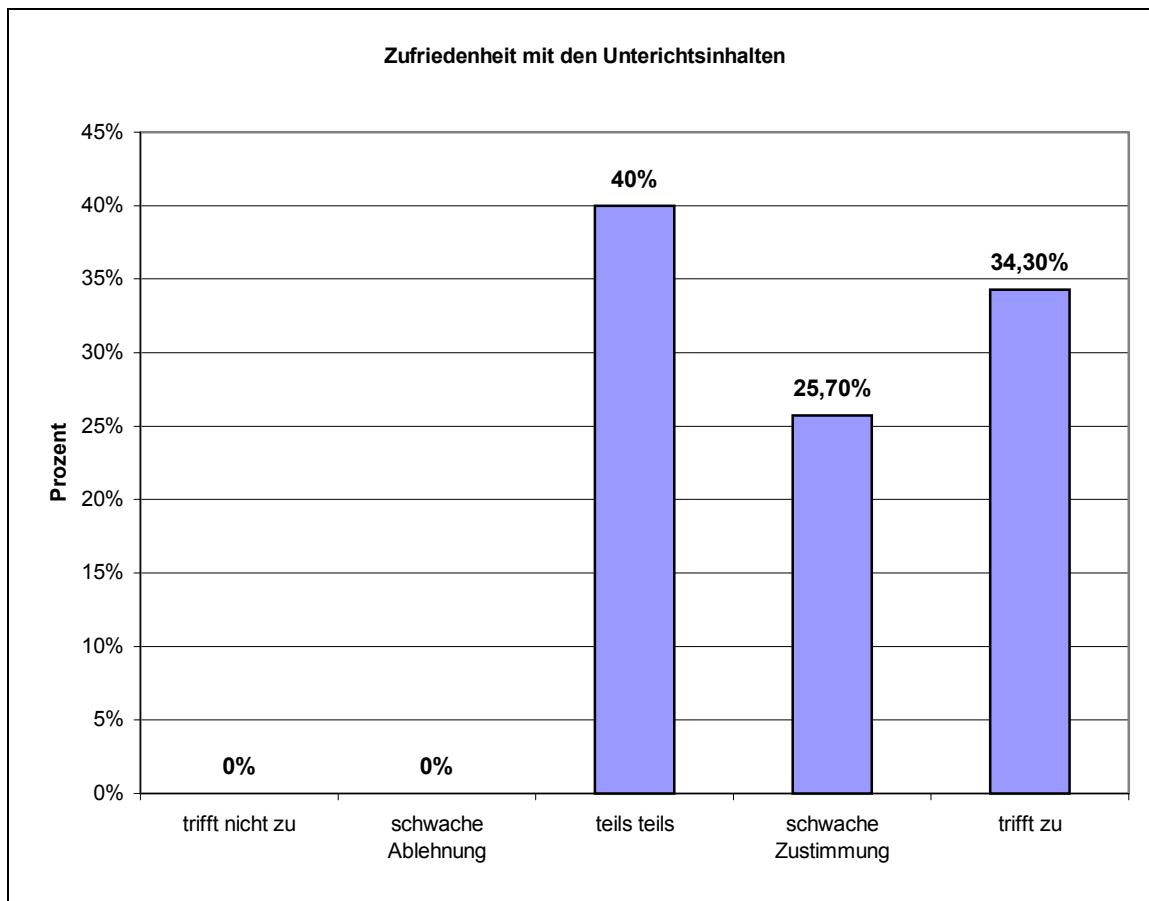


Abbildung 4

In Anlehnung an WESTERMANNS (2001, S. 694) Ergebnisse zur Studienzufriedenheit wird deutlich, dass eine Stimmigkeit bzw. Zufriedenheit mit der beruflichen Ausbildung aus der Sicht der Lernenden nur erreicht werden kann, wenn eine Passung zwischen deren Bedürfnissen z. B. dem Interesse an einem bestimmten Thema und dem Angebot z. B. der Bearbeitung dieser Unterrichtsinhalte gegeben ist (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Die Befunde der Untersuchung verdeutlichen, dass bei 60 %³⁸ der befragten Personen diese Übereinstimmung vorhanden ist und somit mehr als die Hälfte der Jugendlichen ihre Zufriedenheit mit den schulischen Inhalten signalisieren.

Beurteilung und Einschätzung der Anforderungen im Unterricht

Sowohl die Beurteilung als auch die Einschätzung der Anforderungen im Unterricht durch die Lernenden stehen in einem engen Zusammenhang zur vorherigen Frage und liefern gleichzeitig einen Beitrag für die Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem Lernort „Schule“. Anhand des Schaubildes (vgl. Abbildung 5) wird deutlich, dass ein Großteil der Jugendlichen die an sie gestellten Anforderungen als angemessen empfindet. Dies äußert sich darin, dass 31,4 % der Interviewten den Inhalt des Items vollständig bejahen und 22,9 % der Probanden die „schwache Zustimmung“ wählten. Ein erheblicher Teil der Auszubildenden (42,9 %) beurteilt die an sie gestellten Anforderungen mittels der Kategorie „teils teils“. Keiner der Probanden ist der Meinung, dass die erhobenen Ansprüche „unangemessen“ sind, allerdings zeigt ein Schüler (2,9 %) in seinem Antwortverhalten ein „schwache Ablehnung“.

³⁸ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 25,7 % („schwache Zustimmung“) und 34,3 % („trifft zu“) zusammen.

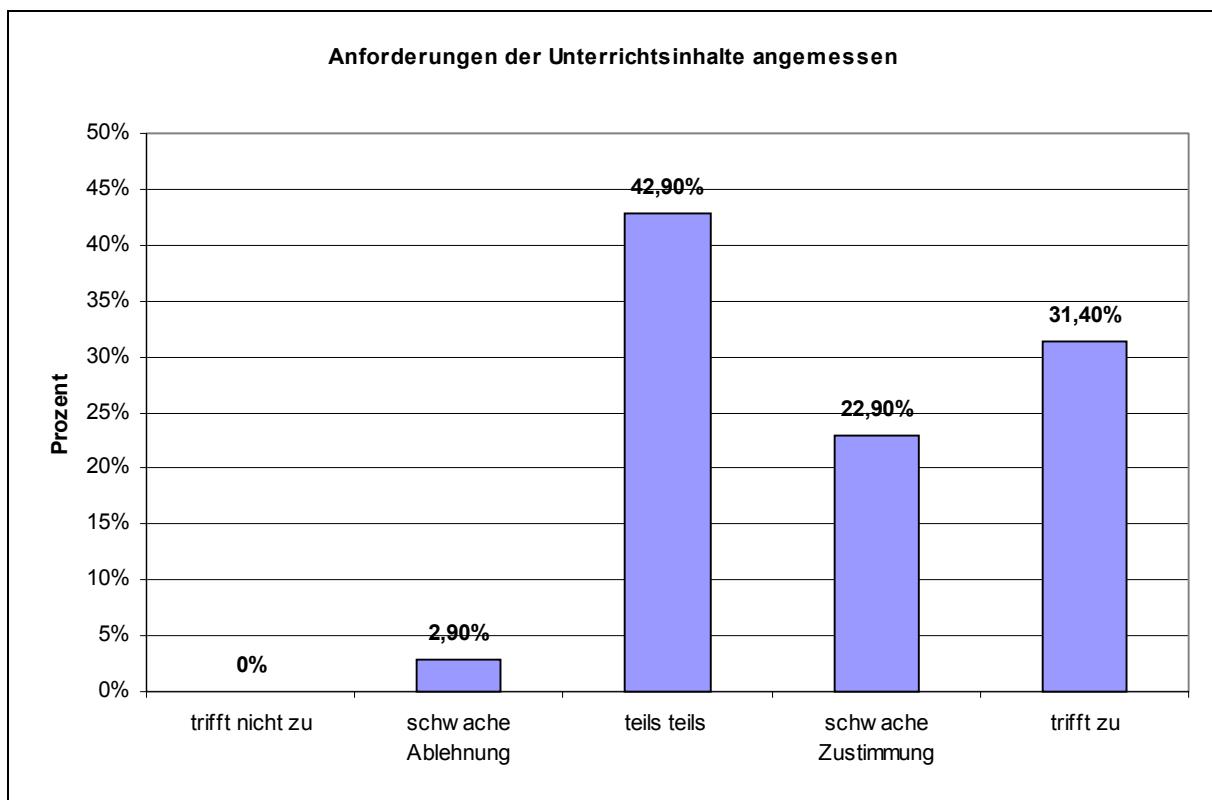


Abbildung 5

Obwohl 42,9 % der Schüler die Anforderungen in der Schule nur zum Teil als angemessen beurteilen (siehe Abbildung 5) fühlt sich dennoch der Großteil der Auszubildenden mit 88,6 % als normal gefordert. Lediglich 8,6 % der Lernenden äußerten eine Überforderung und in einem Fall mit 2,9 % wurde eine Unterforderung genannt.

Für die Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen spielt, wie auch bei den Unterrichtsinhalten, die Person-Umwelt-Passung (vgl. Gliederungspunkt 4.1) eine entscheidende Rolle. So muss eine Übereinstimmung zwischen den Anforderungen denen sich eine Person ausgesetzt fühlt, und den Fähigkeiten, die sie besitzt, um die Erfordernisse zu erfüllen, gegeben sein. Betrachtet man die Befunde dieser Studie, so kann bei über der Hälfte der Lernenden (54,3 %³⁹) solch eine Passung festgestellt werden.

Gutes Verhältnis mit Berufsschullehrern und Mitschülern

Die Auszubildenden wurden sowohl nach der Beziehung zu ihren Berufsschullehrern als auch zu ihren Mitschülern befragt. Die Befunde zu den Lehrpersonen verdeutlichen, dass nur ein

³⁹ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 22,9 % („schwache Zustimmung“) und 31,4 % („trifft zu“) zusammen.

Schüler das Verhältnis zu seinen Berufsschullehrern mit einer „schwachen Ablehnung“ vermerkt. Anhand des Schaubildes wird ersichtlich (vgl. Abbildung 6), dass 40 % der Auszubildenden in ihrem Antwortverhalten die Kategorie „teils teils“ angekreuzt haben. Bei 20 % der Befragten konnte eine „schwache Zustimmung“ ermittelt werden. Für 37,1 % der Lernenden trifft die Aussage nach dem Verhältnis mit den Berufsschullehrern im positiven Sinne voll zu.

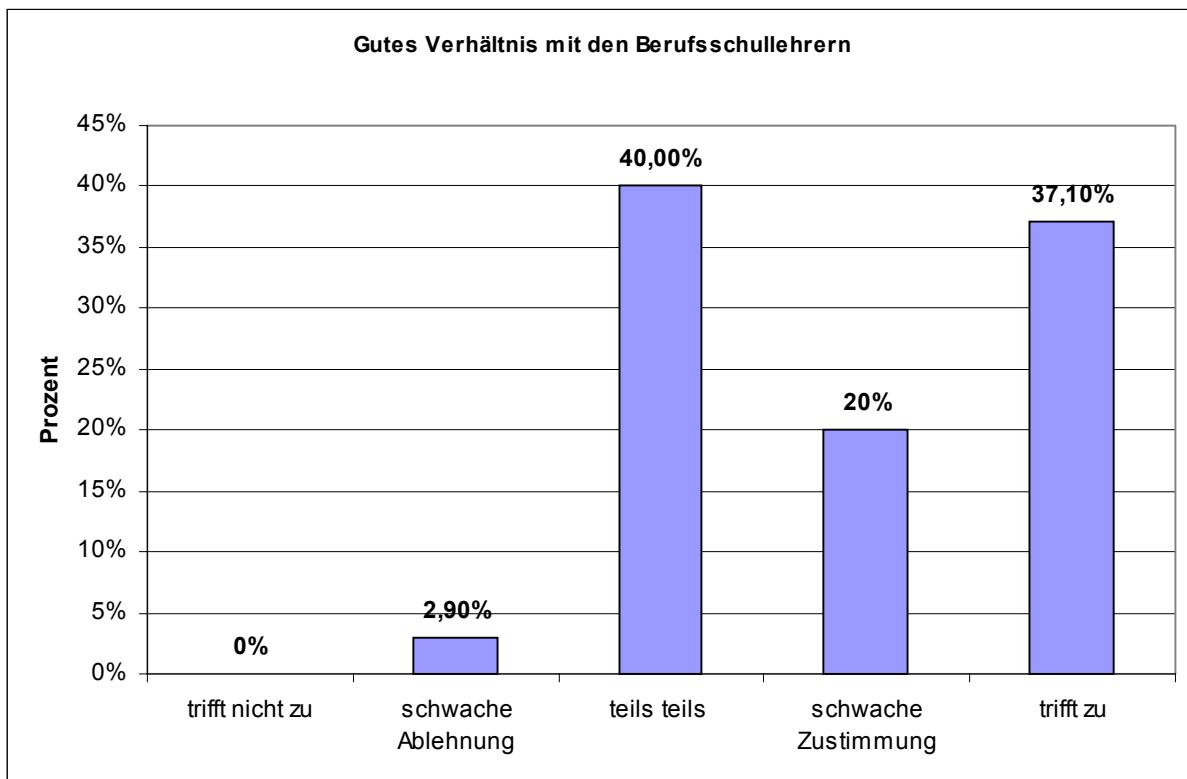


Abbildung 6

Die Zufriedenheit mit dem Lernort „Schule“ ist sehr stark davon abhängig, wie die einzelnen Jugendlichen das Klima unter ihren Mitschüler empfinden. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Abbildung 6), entsteht bei der Frage nach dem Verhältnis der Auszubildenden zueinander im Antwortverhalten ein positiveres Bild. So gab keiner der Jugendlichen an, dass er sich gar nicht bzw. kaum mit seinen Mitschülern versteht. Mehr als die Hälfte aller Befragten (60 %) bejahen die Frage vollständig und 17,1 % der Schüler wählen die „schwache Zustimmung“. Für die mittlere Antwortkategorie haben sich 22,9 % der Auszubildenden entschieden und somit nur ein „teilweises“ Zurechtkommen mit den Mitschülern geäußert.

Nach WESTERMANN (2001) ist die Studien- bzw. Ausbildungszufriedenheit von verschiedenen Faktoren abhängig (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Insbesondere die

Persönlichkeit des Lehrenden stellt ein entscheidendes Merkmal bei der Bewertung des Unterrichts bzw. dem Ausbildungsgang durch die Schüler dar. In dieser Untersuchung artikulieren 57,1 %⁴⁰ der Teilnehmer ein positives Verhältnis zu den Berufsschullehrern, was zur Qualitätsaufwertung des Modells beiträgt. Für ein angenehmes Klima unter den Lernenden ist es zudem bedeutsam, dass die Auszubildenden die Möglichkeit haben, am Lernort „Schule“ ihre Erfahrungen und Erlebnisse austauschen zu können (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Bezuglich der Ergebnisse dieser Studie erweist sich als interessant, dass die Jugendlichen keine Antwortkategorien im negativen Bereich nennen, sondern 67,1 %⁴¹ der Befragten einen positiven Umgang mit ihren Mitschülern erleben. Dieser hohe Prozentsatz kann bezugnehmend auf die Theorie (vgl. Gliederungspunkt 4.2) damit erklärt werden, dass die Gleichaltrigengruppe eine der Familie vergleichbare emotionale Funktion verkörpert und sich die Jugendlichen innerhalb dieses Kreises akzeptiert und folglich wohl fühlen.

Nützlichkeit der Unterrichtsinhalte für die Praxis

Bei diesem Item ist zu beachten, dass nur 33 von den ursprünglich 35 verwertbaren Fragebögen berücksichtigt werden konnten. Die Ergebnisse des Schaubildes offenbaren eine weite Streuung des Antwortverhaltens (vgl. Abbildung 7). So stimmen lediglich 5,7 % der Auszubildenden der Aussage „Die Inhalte der Schule kann ich in der Praxis nutzen“ voll zu. Im Gegensatz dazu empfinden 11,4 % der Jugendlichen die Unterrichtsinhalte als nicht hilfreich für die Arbeit im Betrieb. Eine „schwache Ablehnung“ signalisieren 14,3 % der Befragten. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden (51,4 %) wählten die mittlere Kategorie „teils teils“ und 11,4 % der Jugendlichen entschieden sich für eine „schwache Zustimmung“.

⁴⁰ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 20 % („schwache Zustimmung“) und 37,1 % („trifft zu“) zusammen.

⁴¹ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 17,1 % („schwache Zustimmung“) und 60 % („trifft zu“) zusammen.

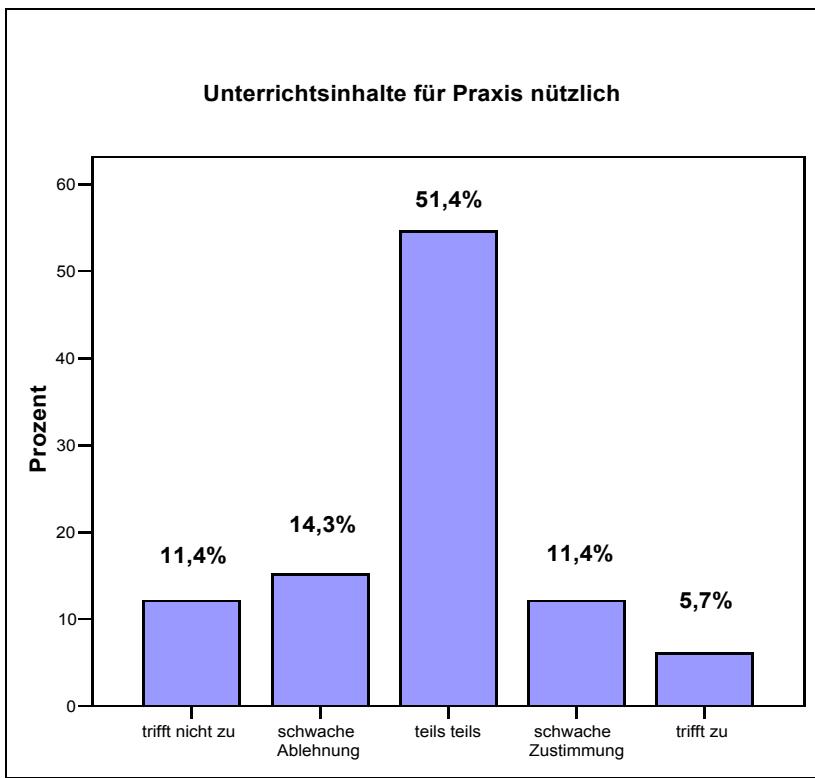


Abbildung 7

Die Gründe für das teilweise negative Antwortverhalten (25,7 %⁴²) bei dieser Fragestellung können, im Rückbezug auf den Theorienteil dieser Arbeit, beispielsweise in den Abstimmungs- und Koordinationsschwierigkeiten zwischen den beiden Lernorten „Schule“ und „Betrieb“ gesehen werden (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Neben dem geringen Zeitkontingent hemmen auch Vorurteile zwischen den Berufsschullehrern und den Ausbildern eine für alle Lehrlinge zufriedenstellende Theorie-Praxis-Verknüpfung. Allerdings ist anzumerken, dass die Berufsschule die Aufgabe hat, neben den erforderlichen fachtheoretischen Kenntnissen auch fachpraktische Fertigkeiten zu vermitteln, damit die Jugendlichen die Möglichkeit haben, das in der Schule Gelernte auf die Arbeit im Betrieb zu übertragen.

Interesse der Lehrer für die Tätigkeiten im Betrieb

Aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen insbesondere im ersten Jahr der Integrativen Berufsausbildung nur sehr wenig Zeit am Lernort „Schule“ verbringen, ist es besonders wichtig, dass sich das Lehrpersonal über die Tätigkeiten ihrer Schüler im Betrieb informiert. Bei der Ergebnisdarstellung wird jedoch deutlich (vgl. Abbildung 8), dass der Großteil der Befragten (45,7 %) das Interesse der Lehrer bezüglich ihrer Tätigkeiten in der Ausbildung

⁴² Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 11,4 % („trifft nicht zu“) und 14,3 % („schwache Ablehnung“) zusammen.

lediglich in der mittleren Antwortkategorie „teils teils“ einstufen. Nur 5,7 % der Schüler bewerten das Interesse ihrer Lehrer als positiv. Für das Feld der „schwachen Zustimmung“ wie auch der „schwachen Ablehnung“ haben sich je 17,1 % der Auszubildenden entschieden. Insgesamt 14,3 % der Schüler verneinen jegliches Interesse der Berufsschullehrer an den Tätigkeiten, mit denen sie in der Ausbildung konfrontiert werden.

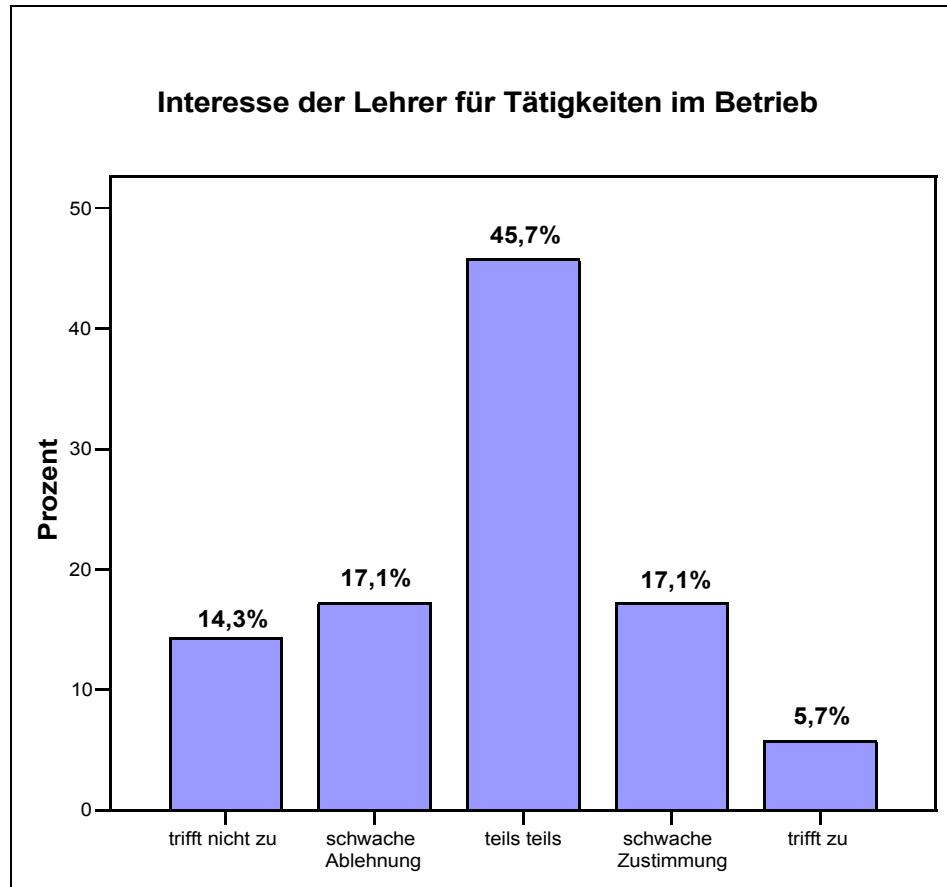


Abbildung 8

Analog zur letzten Fragestellung (vgl. Abbildung 7) können auch hier wieder die Probleme der Lernortkooperation als mögliche Hindernisse für die Zufriedenheit der Auszubildenden vermutet werden. Jedoch liegt bei diesem Item der Schwerpunkt auf der Persönlichkeit des Berufsschullehrers, da diese einen ernst zunehmenden Qualitätsaspekt für die Zufriedenheit mit dem Unterricht bzw. mit der beruflichen Ausbildung darstellt (vgl. WESTERMANN 2001, S.696). So konnten nur 22,8 %⁴³ der Jugendlichen ein Interesse der Lehrpersonen an ihren berufspraktischen Tätigkeiten bejahen. Eine effektive Zusammenarbeit wird des Weiteren durch Abstimmungs- und Koordinationsprobleme, Vorurteile zwischen den Lehrpersonen und Ausbildern aber auch aufgrund institutioneller Probleme erschwert (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Da sich die einzelnen Schüler in unterschiedlichen Firmen befinden

⁴³ Diese Zahl setzt sich durch die Addition der Zahlen 17,1 % („schwache Zustimmung“) und 5,7 % („trifft zu“) zusammen.

und dort mit betriebsspezifischen Lerninhalten konfrontiert werden, ist es allerdings vielen Lehrern aufgrund der Knappheit der Zeit nicht möglich, die einzelnen Tätigkeitsbereiche ihrer Schüler zu verfolgen und im Unterricht aufzugreifen.

Abwechslungsreicher und interessanter Unterricht

Die Aussage, „die Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich“ wird von einem Schüler als „nicht zutreffend“ beantwortet und von 17,1 % der Befragten mit einer „schwachen Ablehnung“ bewertet (vgl. Abbildung 9). Fast die Hälfte der Auszubildenden (48,6 %) zeigen ein Antwortverhalten, welches die mittlere Kategorie „teils teils“ umfasst. Mit einer „schwachen Zustimmung“ äußern sich 22,9 % der Jugendlichen während nur 8,6 % der Schüler der Ansicht sind, dass die Berufsschullehrer den Unterricht vielseitig gestalten.

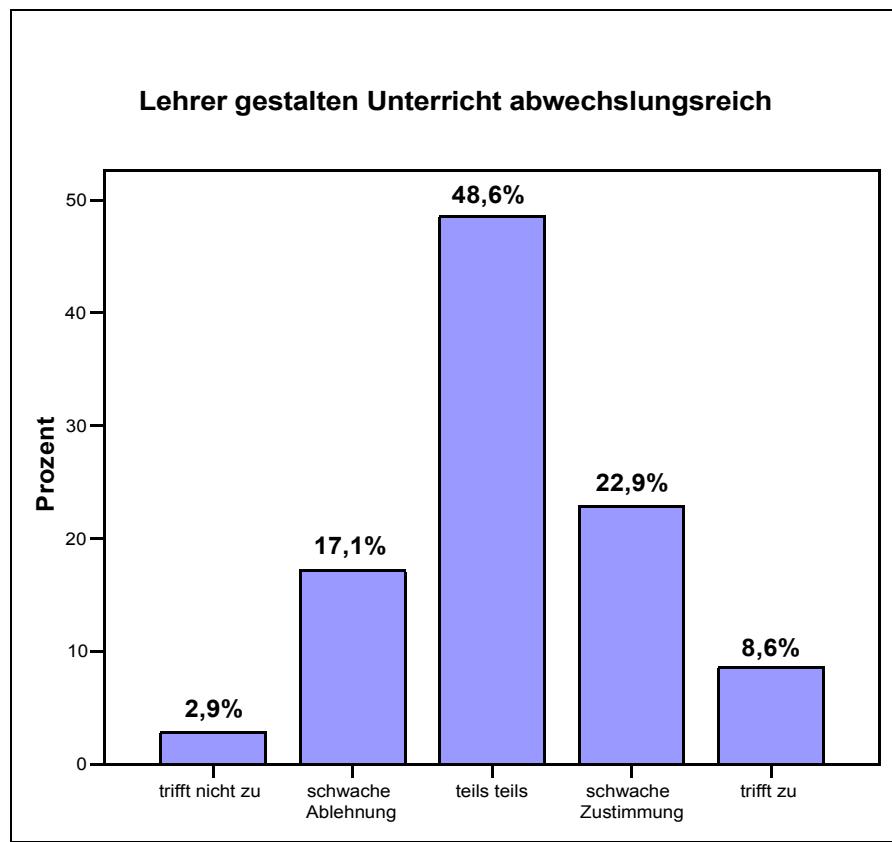


Abbildung 9

Hinsichtlich des Interessantheitsgrades des Unterrichts wählte ein Viertel der Befragten (25,7 %) die „schwache Zustimmung“. Für 14,3 % der Jugendlichen trifft die Aussage sogar voll zu. Ein Schüler (2,9 %) empfindet den Unterricht uninteressant und weitere 8,6 % haben sich für eine „schwache Ablehnung“ entschieden. Insgesamt 48,6 % der Auszubildenden signalisieren, dass sie die Art und Weise der Vermittlung als „teilweise“ ansprechend bzw. interessant empfinden.

Bei diesem Fragenkomplex zeigt sich erneut, dass die Einschätzung der Schule durch die Jugendlichen ein wichtiges Merkmal für die Zufriedenheitsanalyse des neu entwickelten Modells darstellt. Dabei wird abermals deutlich, dass die Persönlichkeit des Berufsschullehrers von entscheidender Bedeutung für die Leistungsfähigkeit des Lernortes „Schule“ ist. Um einen Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten zu können, sollten die Lehrpersonen einerseits über didaktische und methodische Kenntnisse verfügen und andererseits neben fachtheoretischen bzw. fachpraktischen Fähigkeiten auch allgemeine und bildungsübergreifende Inhalte an die Schüler vermitteln (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Die Tatsache, dass fast die Hälfte der Jugendlichen (Abbildung 8: 45,7 % und Abbildung 9: 48,6 %) die Fragen nach einem interessanten und abwechslungsreichen Unterricht in der mittleren Antwortkategorie „teils teils“ ankreuzen, bietet Raum für einige Vermutungen und intensivere Analysen.

7.1.4 Lernort „Arbeitsplatz“

Wichtig für die Beurteilung des Gesamtmodells ist neben der Einschätzung des Lernortes „Schule“ auch der Lernort „Arbeitsplatz“. Im Folgenden werden die Ergebnisse jener Fragen dargestellt, die speziell auf den Arbeitsplatz ausgerichtet sind. Die Auszubildenden der Integrativen Berufsausbildung absolvieren ihre Praktika in unterschiedlichen Betrieben. Daher werden ihre Zufriedenheit und ihre Erfahrungen am Arbeitsplatz auch vom jeweiligen Ausbildungsbetrieb, den Ausbildern und den anderen Lehrlingen beeinflusst. Da die Ausbildungsqualität und -zufriedenheit betriebsabhängig ist (vgl. Gliederungspunkt 4.4), wurden auch Fragen nach Unternehmensgröße und „sozialem Umfeld“ gestellt. In Anlehnung an WESTERMANNS (2001) Verständnis von Ausbildungszufriedenheit (vgl. Gliederungspunkt 4.1) wurden die Jugendlichen nach ihrer Einstellung zur Zufriedenheit und Beurteilung der Ausbildung insgesamt sowie nach einzelnen Aspekten wie Tätigkeiten und Anforderungen befragt. Anzumerken ist, dass sich die befragten Teilnehmer des Modells noch am Anfang ihrer Ausbildung befinden. Die erhobenen Zahlen beziehen sich lediglich auf den Betrieb, in dem die Jugendlichen momentan ihr Praktikum absolvieren und nicht auf den späteren Ausbildungsbetrieb.

Betriebsgröße

Die Betriebe wurden im Fragebogen in drei verschiedene Größenkategorien eingeteilt: „Kleine Betriebe“ haben bis zu 12 Beschäftigte, „mittlere Betriebe“ zählen 13 bis 50 Angestellte und „Großbetriebe“ beschäftigen über 50 Mitarbeiter. Dabei ist festzustellen (vgl. Abbildung 10), dass ein Großteil der Befragten (über 65 %) das Praktikum innerhalb eines „kleinen Betriebes“ absolviert. Hingegen arbeiten knapp ein Drittel der Auszubildenden in einem „mittleren Betrieb“ und nur einer (2,9 %) in einem Großbetrieb.

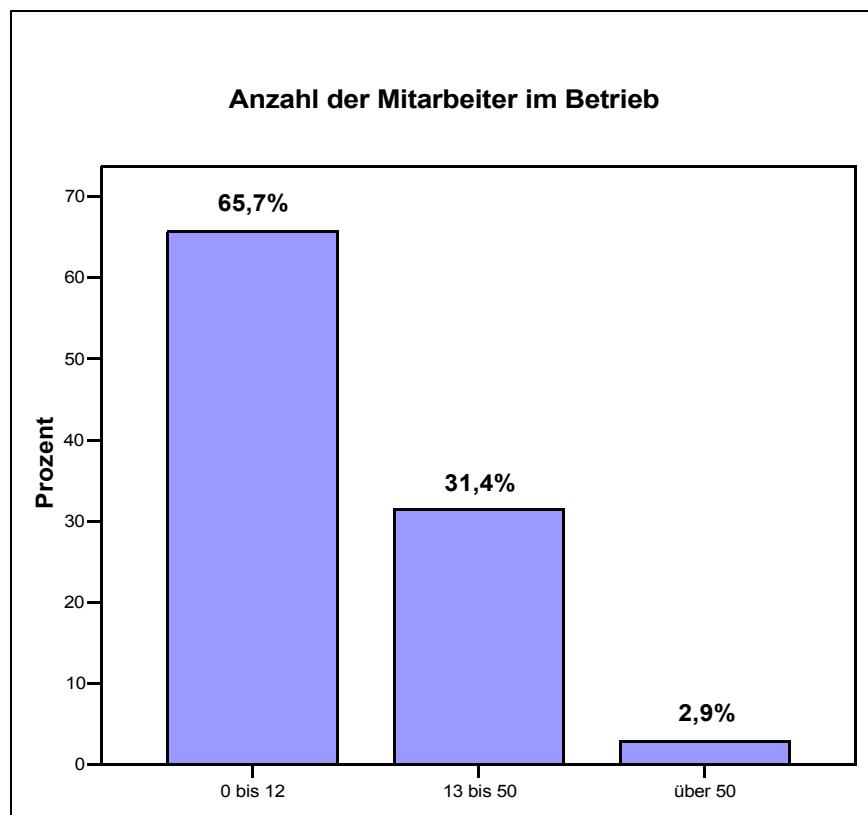


Abbildung 10

Die Tatsache, dass die meisten Jugendlichen ihr Praktikum in einem kleinen bzw. einem mittleren Betrieb absolvieren, kann für die Interpretation der weiteren Ergebnisse von Bedeutung sein. Die Größe des Betriebes könnte Auswirkungen auf die Vielfalt der Tätigkeiten und die Betreuung durch den Ausbilder haben (vgl. Gliederungspunkt 4.4). In der Studie von ZIELKE (1998) wurden jedoch keine erkennbaren Beziehungen zwischen der Betriebsgröße, der Art der Ausbildungssituation und den Zufriedenheitsaussagen festgestellt (vgl. Gliederungspunkt 4.1).

Aufgabenvielfalt und Zufriedenheit mit den Tätigkeiten

Ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung einer Ausbildung stellt das Tätigkeitsfeld eines Lehrlings dar. Da die Auszubildenden der Integrativen Berufsausbildung zunächst als Praktikanten in den Betrieben arbeiten, bestand Grund zur Annahme, dass sie nur wenig anspruchsvolle Aufgaben ausführen dürfen. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass ihnen neben Aufräum- und Reinigungsarbeiten viele Tätigkeiten übertragen wurden, die dem von ihnen gewählten Berufsfeld entsprechen. Ein Auszubildender gab beispielsweise an, „alle Tätigkeiten, die zum Bereich Anlagenmechanik zählen, z. B. Wartungen durchführen und Bäder komplettieren“ ausüben zu können. Daher besitzen sie die Möglichkeit, bereits an ihrem Praktikumsplatz am „realen Fall“ zu lernen und das Gelernte dadurch direkt verwerten zu können (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Die Tatsache, dass zu den Aufgaben der Jugendlichen im Praktikum bereits viele Tätigkeiten ihres späteren Ausbildungsberufes zählen, spricht für die Qualität des Ausbildungsmodells.

Des Weiteren sollten die Jugendlichen das Item „Ich bin mit den Tätigkeiten, die mir im Betrieb aufgetragen werden, zufrieden“ beurteilen. An ihrem Antwortverhalten ist erkennbar (vgl. Abbildung 11), dass kein Lehrling mit seinen Aufgaben unzufrieden ist oder eine schwache Ablehnung äußert. So stimmten über ein Drittel der Befragten (34,3 %) der genannten Aussage voll, 31,4 % schwach und 34,3 % teilweise zu.

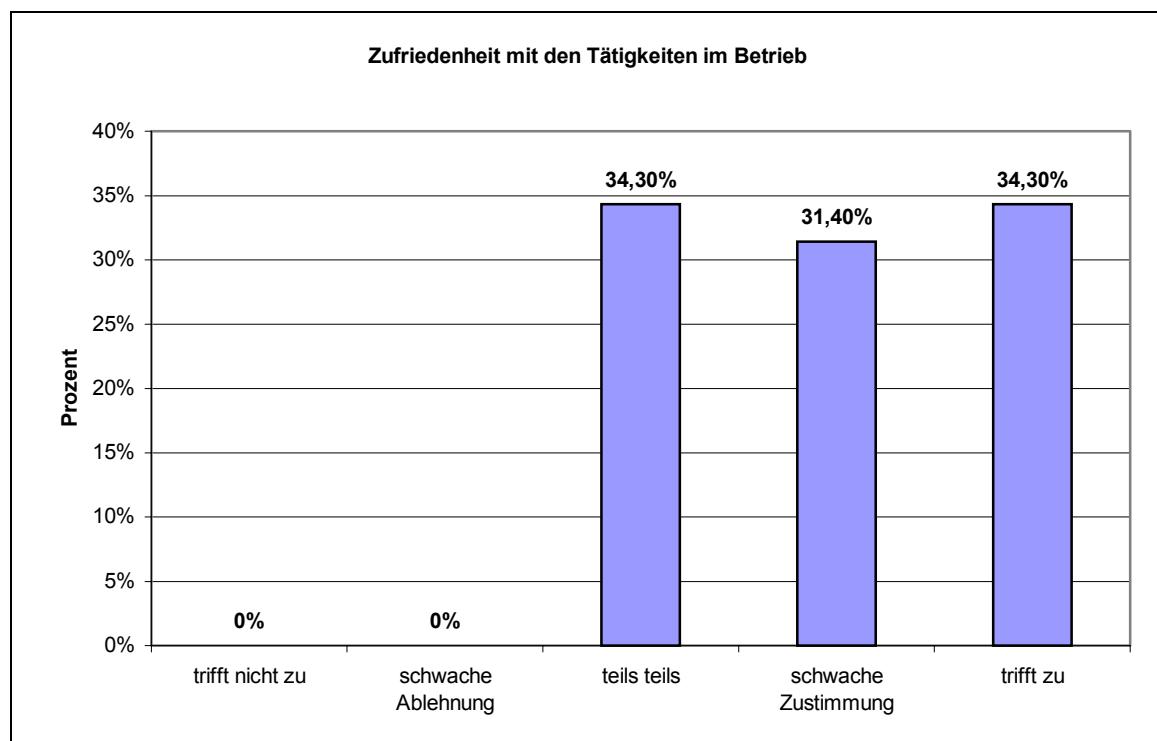


Abbildung 11

In einer weiteren Frage sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die Auszubildenden mit der Vielfalt der ihnen aufgetragenen Tätigkeiten zufrieden sind. Hierbei ergaben sich folgende Befunde: Über ein Drittel (37,1 %) der Befragten stimmten der Aussage voll zu. Eine „schwache Zustimmung“ zeigten 22,9 % der Auszubildenden. Ein Viertel (25,7 %) ist in Bezug auf die Frage nach dem Abwechslungsreichtum des Unterrichts nur „teils teils“ einverstanden und betrachtet seine Arbeiten als teilweise abwechslungsreich. Festzustellen ist außerdem, dass 14,3 % der Befragten mit der Vielfalt der ihnen aufgetragenen Tätigkeiten nicht zufrieden sind. In Anlehnung an WESTERMANN (2001) und die arbeitspsychologische Belastungsforschung kann Ausbildungszufriedenheit als Ergebnis eines Vergleiches von Ist- und Soll-Wert erklärt werden (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Aus den in der vorliegenden Studie zur Integrativen Berufsausbildung gewonnenen Ergebnissen ist ersichtlich, dass die meisten Jugendlichen mit den Tätigkeiten sowie deren Vielfalt mindestens teilweise zufrieden sind. Das bedeutet, dass sich ein Großteil ihrer Bedürfnisse (Soll-Wert) mit den wahrgenommenen Angeboten zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse (Ist-Wert) weitgehend deckt. Nach WESTERMANN (2001) ist diese Kongruenz wichtig für eine allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Ergänzend dazu konnte auch bei ZIELKE (1998) ein Zusammenhang zwischen der erlebten Ausbildungspraxis in den Betrieben und den Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden festgestellt werden (vgl. Gliederungspunkt 4.1).

Beurteilung und Einschätzung der Anforderungen am Arbeitsplatz

Des Weiteren sollten die Auszubildenden ihre Anforderungen am Arbeitsplatz beurteilen. Hierbei ist zu erkennen (vgl. Abbildung 12), dass 45,7 % der Befragten der Aussage "Ich empfinde die Anforderungen als angemessen" vollkommen und 28,6 % schwach zustimmen. Von 20 % der Jugendlichen werden die Anforderungen als „teilweise“ angemessen eingeschätzt. Nur 5,7 % der Auszubildenden lehnen diese Aussage ab, wobei es sich jedoch lediglich um eine leichte Ablehnung handelt.

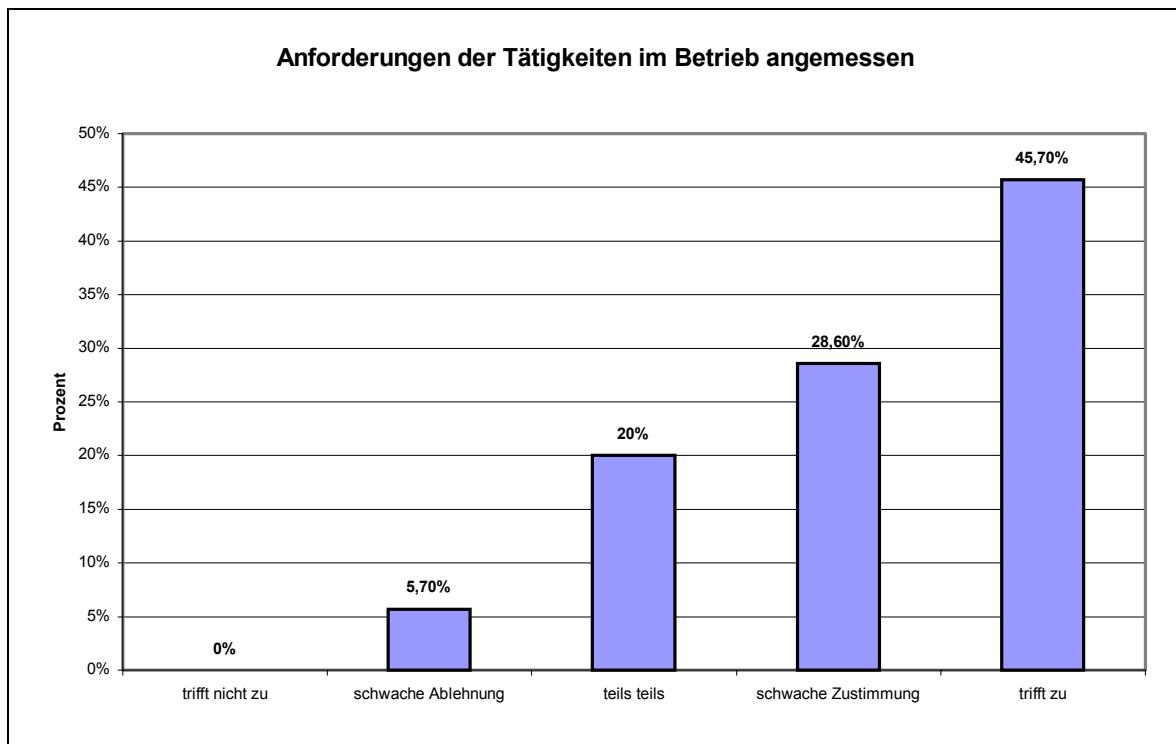


Abbildung 12

Ergänzend wurde gefragt, wie die Jugendlichen die an sie gestellten Anforderungen einschätzen. Für den Fall, dass die Probanden in der vorhergehenden Frage nicht zustimmend geantwortet haben, können mithilfe dieser Aussage die Gründe für die Unzufriedenheit erfasst werden. Hierbei ist jedoch zu erkennen, dass sich nur zwei Personen untermordert fühlen und 32 der Befragten die Anforderungen als „normal“ empfinden.

Nach der arbeitspsychologischen Belastungsforschung ist „die Passung zwischen den Anforderungen, denen sich die Person ausgesetzt fühlt, und den Fähigkeiten, die sie zu haben meint, um diese Anforderungen zu erfüllen“ für die allgemeine Arbeitszufriedenheit wichtig (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Betrachtet man unter diesem Aspekt die in der Befragung gewonnenen Ergebnisse, so kann die weitgehende Übereinstimmung zwischen Anspruch und Fähigkeiten als ein Einflussfaktor für die Zufriedenheit mit der Ausbildung gesehen werden.

Gutes Verhältnis mit Ausbildern und anderen Auszubildenden

Die beiden folgenden Fragen beziehen sich auf die sozialen Kontakte im Betrieb, die einen wichtigen Faktor für die Zufriedenheit mit der Integrativen Berufsausbildung darstellen. Zunächst wurde gefragt, ob sich die Auszubildenden mit ihrem Ausbilder verstehen. Hierbei stimmten über drei Viertel (77,1 %) der Befragten der Aussage: „Ich verstehe mich mit

meinen Ausbildern gut“ voll zu. Interessant ist, dass keine Nennungen im negativen Bereich liegen. Weitere 14,3 % antworteten mit einer „schwachen Zustimmung“ und 8,6 % mittels der Kategorie „teils teils“.

Anhand einer weiteren Frage zum Wohlbefinden sollte geklärt werden, ob sich die Probanden mit den anderen Auszubildenden des Betriebes verstehen. Interessant erscheint diese Frage deshalb, weil sich in den Betrieben oftmals auch Lehrlinge aus anderen, „konservativen“ Ausbildungsgängen befinden. Es sei jedoch angemerkt, dass sich vier Jugendliche nicht zu dieser Frage geäußert haben und somit nicht in dieser Auswertung erfasst sind. Anhand des Schaubildes ist erkennbar (vgl. Abbildung 13), dass sich eine ähnliche Verteilung wie in der vorherigen Fragestellung ergibt. Über drei Viertel der Lehrling (68,6 %) stimmen der Aussage „Ich verstehe mich mit den anderen Auszubildenden gut“ voll zu. Eine „schwache Zustimmung“ hingegen äußern 11,4 %. Die übrigen 8,7 %⁴⁴ verteilen sich gleichmäßig auf die Nennungen „teils teils“, „schwache Ablehnung“ und „trifft nicht zu“.

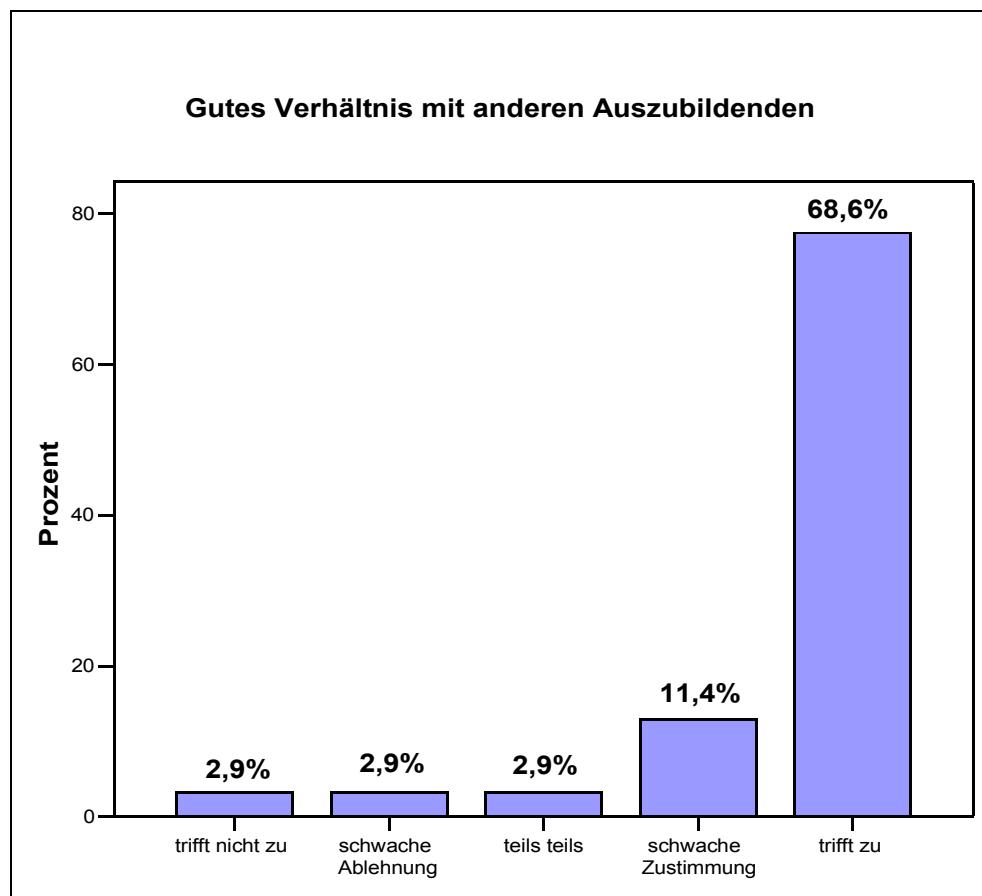


Abbildung 13

⁴⁴ Diese Zahl setzt sich aus der Addition der Zahlen 2,9 % („trifft nicht zu“), 2,9 % („schwache Ablehnung“) und 2,9 % („teils teils“) zusammen.

Die Tatsache, dass sich alle Probanden mindestens teilweise mit ihrem Ausbilder verstehen, ist nach der Studie von WESTERMANN (2001) ein wichtiger Hinweis für die Zufriedenheit mit der Ausbildung (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Wie in Gliederungspunkt 4.2 erläutert, hat die Peergroup eine wichtige Stützfunktion. Unter Gleichaltrigen fühlt sich der Jugendliche in der Regel am ehesten aufgehoben und verstanden. Der Kontakt und Austausch mit anderen Lehrlingen sowie ein gutes Verhältnis zwischen den Jugendlichen im Betrieb kann daher das Wohlbefinden des Auszubildenden und dadurch auch seine Ausbildungszufriedenheit positiv beeinflussen.

Ausbilder erklärt Arbeitstätigkeiten genau

Ein häufig genannter Kritikpunkt am Lernort „Arbeitsplatz“ stellt die zumeist geringe systematische pädagogische Qualifizierung der Ausbilder im Betrieb dar (vgl. Gliederungspunkt 4.4). Für eine gute Ausbildung ist es jedoch wichtig, einen persönlich und fachlich geeigneten Ausbilder zu haben. Aus diesem Grund wurden die Probanden mit folgender Aussage konfrontiert: „Mein Ausbilder erklärt genau was ich zu tun habe“ (vgl. Abbildung 14). Über die Hälfte der Jugendlichen ist der Meinung, eine genaue Beschreibung der zu erledigenden Arbeit zu erhalten (51,4 %). Ebenfalls im positiven Bereich sind die Beurteilungen von 14,3 %, die der Aussage „schwach“ zustimmen. Knapp ein Drittel (31,4 %) der Befragten kreuzten die Antwortmöglichkeit „teils teils“ an. Nicht zu unterschlagen sind die restlichen 2,9 %, die der Aussage überhaupt nicht zustimmten.

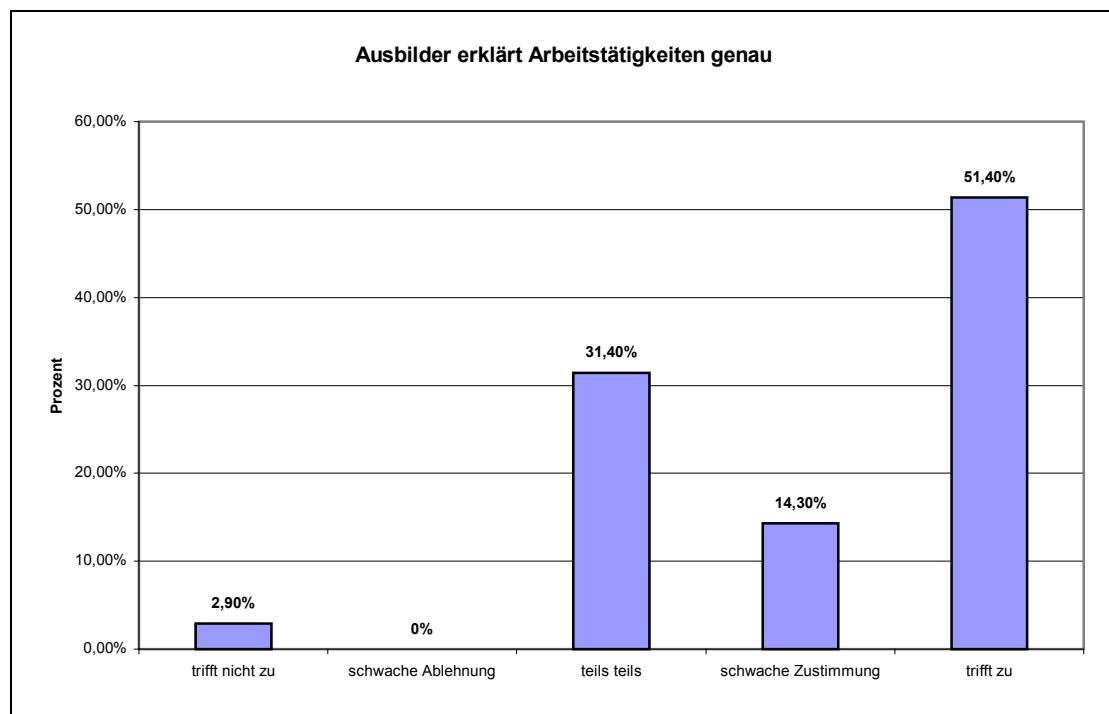


Abbildung 14

Wie bereits erwähnt, ist nach WESTERMANN (2001) eine positive Beurteilung des Ausbilders für die Ausbildungszufriedenheit wichtig (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Anhand der Ergebnisse von WESTERMANN (ebd.) ist dafür entscheidend, dass der Ausbilder schwierige Sachverhalte verständlich und anhand von Beispielen erläutert. Insgesamt 97,1 %⁴⁵ der Auszubildenden des Integrativen Ausbildungsmodells stimmen der Aussage, dass der Ausbilder die geforderten Aufgaben genau erklärt, mindestens teilweise zu. Dieses überwiegend positive Antwortverhalten verweist auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Modell (vgl. Gliederungspunkt 4.1).

Angenehmes Betriebsklima

Abschließend sollte in diesem Themenkomplex auch dazu Stellung genommen werden, wie die Auszubildenden das Betriebsklima einschätzen. Hierbei wurden die Befragten mit der Aussage „Ich empfinde das Betriebsklima als angenehm“ konfrontiert. Anhand des Schaubildes ist erkennbar (vgl. Abbildung 15), dass fast zwei Drittel (62,9 %) der Jugendlichen die Kategorie „trifft zu“ ankreuzten. Eine schwache Zustimmung hingegen zeigen 14,3 % der Lehrlinge. 17,1 % der Befragten sind der Meinung, dass die Aussage teilweise zutrifft und 5,7 % stimmen ihr nicht zu. Festzuhalten ist zusammenfassend, dass insgesamt 94,3 %⁴⁶ der Probanden das Betriebsklima als mindestens teilweise angenehm empfinden. Wie die anderen Auszubildenden und der Ausbilder ist auch das Betriebsklima nach Auffassung der Autoren diese Arbeit ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Zufriedenheit mit der Ausbildung beeinflussen kann.

⁴⁵ Diese Zahl setzt sich aus der Addition der Zahlen 31,4 % („teils teils“), 14,3 % („schwache Zustimmung“) und 51,4 % („trifft zu“) zusammen.

⁴⁶ Diese Zahl setzt sich aus der Addition der Zahlen 17,1 % („teils teils“), 14,3 % („schwache Zustimmung“) und 62,9 % („trifft zu“) zusammen.

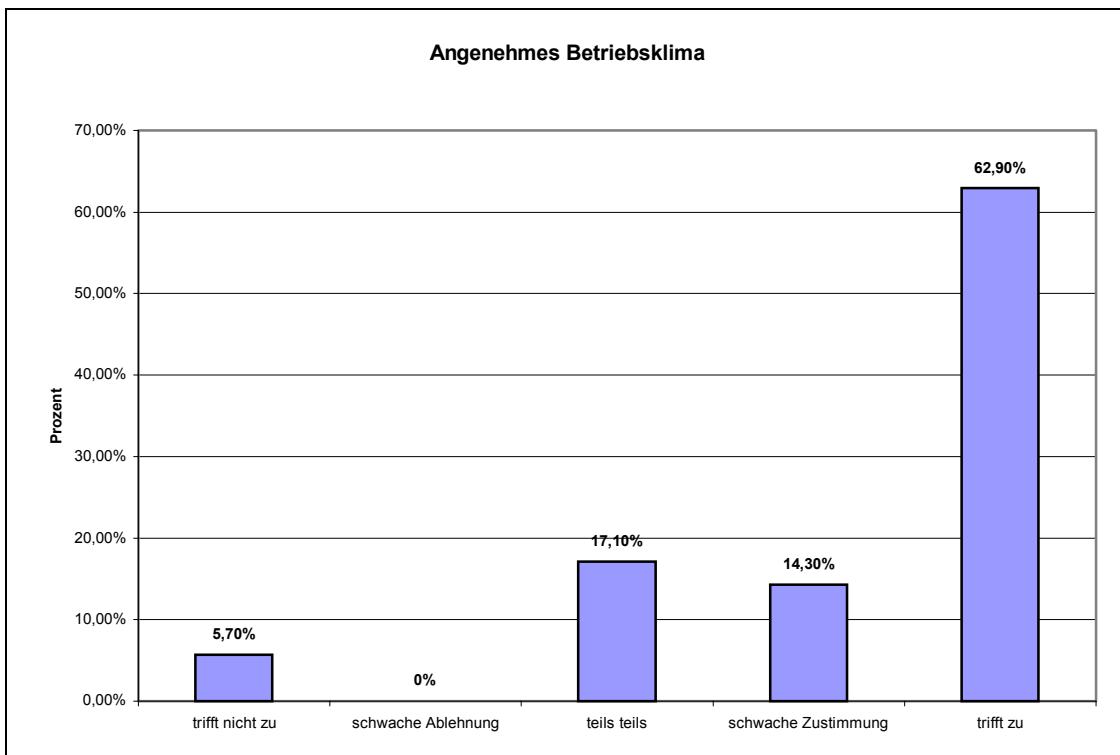


Abbildung 15

7.1.5 Das Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“

Abschließend wird bei der Ergebnispräsentation auf das neu entwickelte Ausbildungsmodell näher eingegangen. Dabei steht neben den Fragen zum Erstkontakt mit dem Modell, der Unterstützung bei der Entscheidungsfindung, den Gründen für die Wahl dieses Ausbildungsganges auch die Nützlichkeit der Ausbildungsinhalte für den späteren Beruf im Mittelpunkt der Betrachtung. In einem letzten Punkt findet eine Gesamtbeurteilung des Modells statt, sodass die damit einhergehende Zufriedenheit ermittelt und zusammenfassend dargestellt werden kann.

Wie hast Du von dieser Ausbildung erfahren?

Die folgenden drei Auswertungskategorien des Fragebogens stehen in einer engen Relation, da sie Einflussfaktoren thematisieren, die für die Teilnahme an dem Modell bedeutsam sind. Trotz intensiver Werbemaßnahmen vonseiten der Handwerkskammer stellt der unzureichende Bekanntheitsgrad des Modells sowohl bei Regelschülern als auch in der angesprochenen Bevölkerungsschicht für die Initiatoren ein grundlegendes Problem dar. Mit der Frage „Wie hast Du von diesem Ausbildungsmodell erfahren“, soll ermittelt werden, wie die Jugendlichen auf die Integrative Berufsausbildung der Handwerkskammer aufmerksam geworden sind.

Anhand der Auswertung können u. a. die bisherigen Akquisitionsbereiche überprüft und gegebenenfalls neue Werbefelder erschlossen werden.

Aus den Ergebnissen dieser Fragestellung wird ersichtlich (vgl. Abbildung 16), dass 37,1 % der Jugendlichen durch die „Familie“ von dem Ausbildungsmodell erfahren haben. An zweiter Stelle wird von den befragten Personen die „Schule“ (25,7 %) genannt. Durch die „Arbeitsagentur“ wurden 20 % der Probanden von der Existenz des Modells in Kenntnis gesetzt. Die Resultate der Untersuchung verdeutlichen des Weiteren, dass neben Familie, Schule und Arbeitsagentur auch „Freunde“ (14,3 %) als Informationsträger agierten. Mit jeweils 11,4 % der Stimmen dienten die „Berufsmesse“ und die „Handwerkskammer“ als Aufklärungsquelle für den neuen Ausbildungsgang. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist auffällig, dass nur sehr wenig Jugendliche über das „Internet“ (8,6 %) und die „Zeitung“ (5,7 %) von der Existenz des Modells erfahren haben.

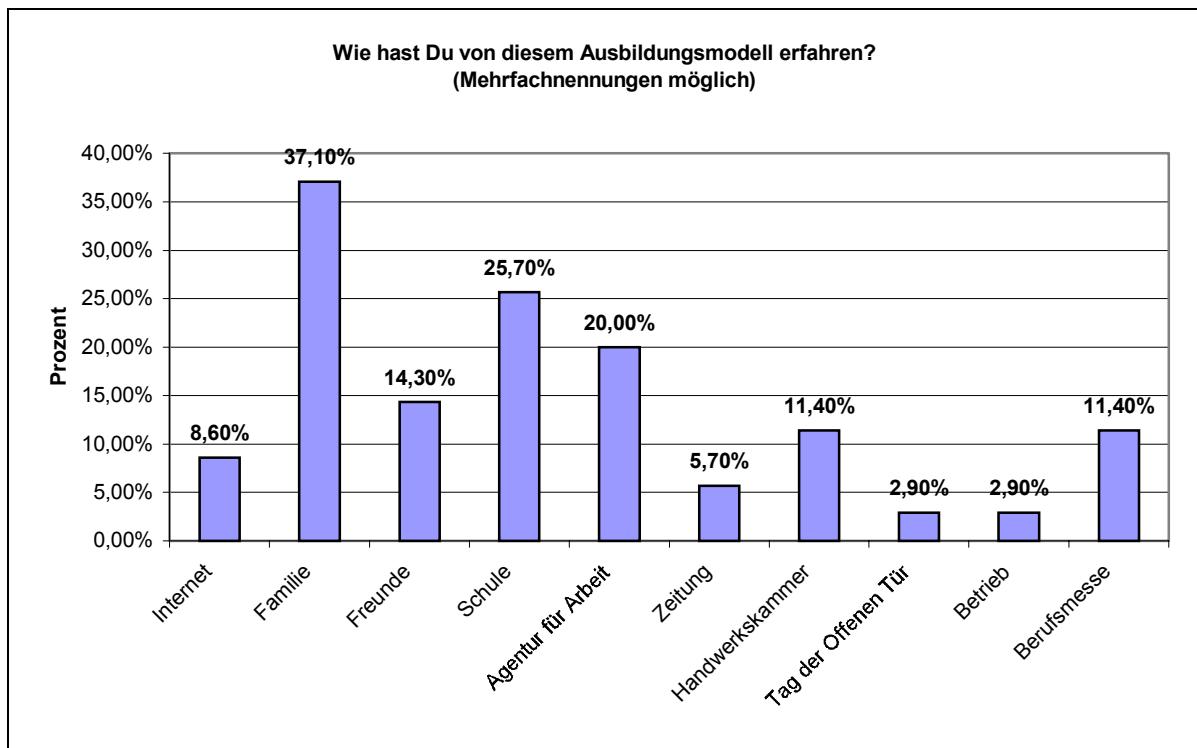


Abbildung 16

Betrachtet man den theoretischen Teil der Arbeit und dort insbesondere die Jugendtheorie, so wird deutlich, dass die jungen Menschen beim Übergang zum Erwachsenendasein mit vielfältigen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden (vgl. Gliederungspunkt 4.2). DREHER & DREHER (in LIEPMANN & STIKSRUD 1985, S. 65ff.) stellten heraus, dass bei der Beurteilung der Relevanz dieser Aufgaben von den Jugendlichen u. a. die Aspekte Berufswahl, Identität, Peers und Eltern als bedeutsam angesehen wurden. Im Kontext

der Identitätsentwicklung spielen die Eltern eine wichtige Rolle, da sie oftmals direkt oder indirekt die Zukunftsorientierung ihrer Kinder beeinflussen. Eine der Familie vergleichbare Funktion übernimmt analog dazu die Gleichaltrigengruppe (vgl. Gliederungspunkt 4.2). Die bereits dargestellten Ergebnisse dieser Fragebogenuntersuchung bekräftigen die Tatsache, dass von der Familie (37,1 %) und den Freunden (14,3 %) entscheidende Anregungen bzw. Beeinflussungen beispielsweise im Hinblick auf ihre zukünftige Lebensgestaltung ausgehen können.

Unterstützung bei der Entscheidungsfindung

Im folgenden Abschnitt wird der Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Entscheidungsfindung der Jugendlichen für das Ausbildungsmodell thematisiert (vgl. Abbildung 17). Analog zu den Ergebnissen der vorherigen Frage ist zu erkennen, dass auch hier die „Familie“ (85,7 %) eine zentrale Unterstützungsfunction für die befragten Personen darstellt. Mit einem Prozentsatz von 22,9 % werden an zweiter Stelle die „Freunde“ genannt. Insgesamt gaben 11,4 % der Jugendlichen an, dass die „Berufsberater“ sie zu der Ausbildung motiviert haben. Weitere 11,4 % der Probanden haben die Entscheidung für dieses Modell „selbstständig“ und somit unabhängig von Einflüssen anderer Personen getroffen. Eine untergeordnete Funktion mit jeweils 5,7 % der Antworten nehmen die „Lehrer“ und „Partner“ der Jugendlichen ein.

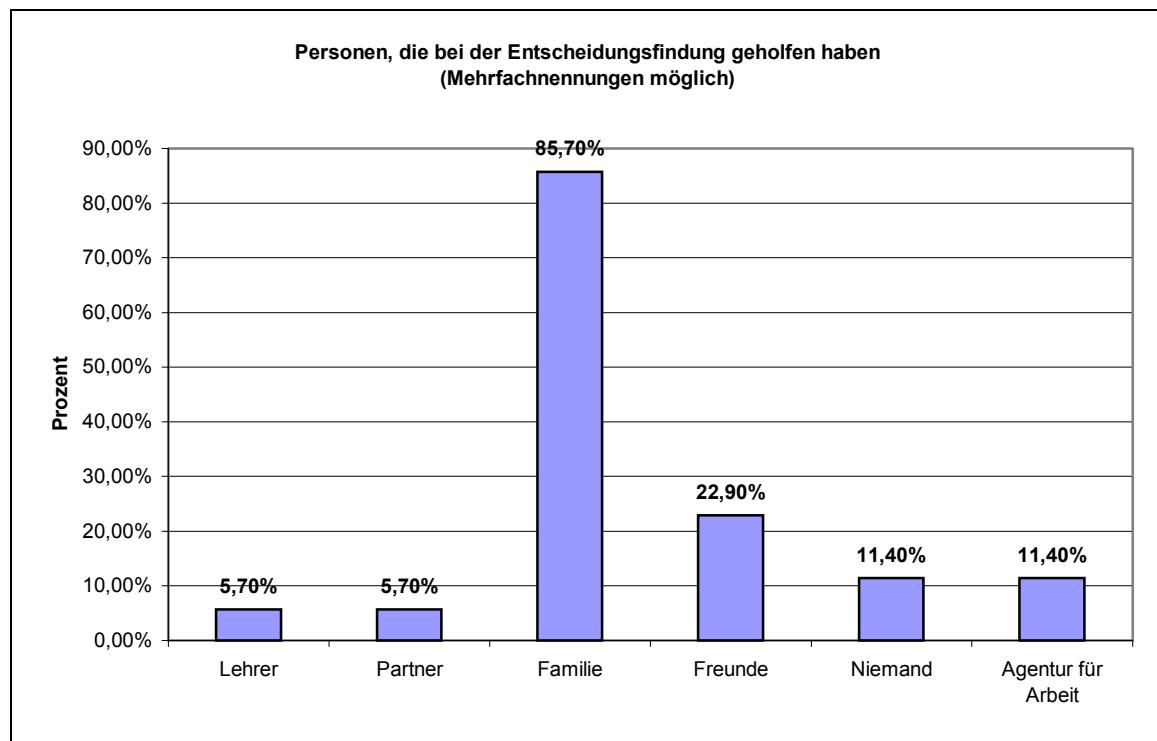


Abbildung 17

Bezugnehmend auf den theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Gliederungspunkt 4.2) kann mit den beschriebenen Ergebnissen abermals bestätigt werden, dass Familie (85,7 %) und Freunde (22,9 %) wesentliche Einflussfaktoren hinsichtlich der beruflichen Entscheidungsfindung Jugendlicher darstellen. Bei den Berufswahltheorien (vgl. Gliederungspunkt 4.3) thematisiert insbesondere die Allokations-Theorie den Einfluss von außen, der sich beispielsweise in Form von Eltern oder Gleichaltrigen auf den Berufsfindungsprozess der jungen Menschen auswirkt. Die Tatsache, dass Jugendliche mit vielfältigen Herausforderungen wie z. B. einer eigenverantwortlichen Lebensführung konfrontiert sind, spiegelt sich in den 11,4 % der befragten Personen wieder, die ihre Entscheidung selbstständig getroffen haben (vgl. Gliederungspunkt 4.2).

Gründe für die Wahl des Ausbildungsmodells

Mit dieser Frage sollten die Beweggründe der Jugendlichen für die Wahl der Integrativen Berufsausbildung erfasst werden. Die dabei gewonnenen Ergebnisse sind vor allem für die Initiatoren des Ausbildungsmodells von großer Bedeutung. Sie veranschaulichen, welche Aspekte bei der Werbung für das Modell besonders bedeutsam sind.

Ein Großteil der Probanden (77,1 %) sieht in der Ausbildung die Möglichkeit, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. Abbildung 18). Dies ist angesichts der hohen Arbeitslosenzahlen in Deutschland, vor allem in den neuen Bundesländern, ein nachvollziehbarer Beweggrund (vgl. Gliederungspunkt 2). Auch die speziellen „Abschlüsse“, die in diesem Ausbildungsmodell erlangt werden (vgl. Gliederungspunkt 3.2), könnten die Möglichkeiten der Jugendlichen bei der Stellensuche erhöhen und spielen für über zwei Drittel der Befragten (68,6 %) eine wesentliche Rolle. Neben den zu erwerbenden Qualifikationen erweist sich auch die „reduzierte Ausbildungsdauer“ für mehr als die Hälfte der Probanden (54,3 %) als Entscheidungsgrund. Die Tatsache, dass ein Großteil der Auszubildenden die besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Motiv angibt, verweist auf die Allokations-Theorie (vgl. Gliederungspunkt 4.3), welche den Einfluss der Umwelt im Zentrum der Berufswahl sieht. Zudem geben 42,9 % der Jugendlichen an, die Ausbildung wegen der Nähe zum Elternhaus gewählt zu haben. In Anlehnung an Gliederungspunkt 4.2 ist ein Grund hierfür in den bestehenden emotionalen Bindungen zu den Eltern zu sehen. Die Nähe zu Freunden und das Ziel, eventuell die Firma der Eltern zu übernehmen, gab jeweils nur eine Person (2,9 %) an.

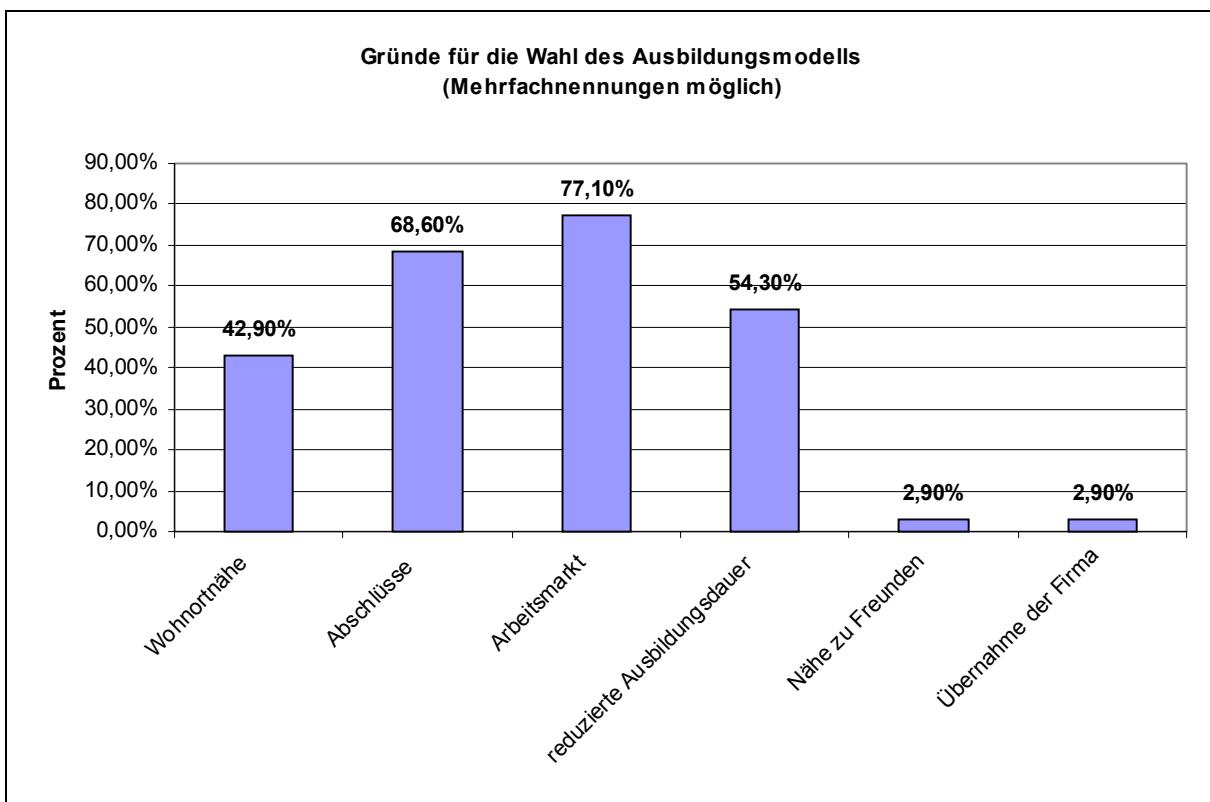


Abbildung 18

Nützlichkeit der Ausbildungsinhalte für den späteren Beruf

Des Weiteren wurden die Jugendlichen gebeten, die Ausbildungsinhalte bezüglich der Berufsrelevanz zu beurteilen. Wie dem Schaubild zu entnehmen ist (vgl. Abbildung 19), sind die meisten der Befragten (40 %) der Meinung, dass in der Ausbildung Gelernte für ihre zukünftige Arbeit nutzen zu können. 28,6 % der Probanden zeigen eine „schwache Zustimmung“ und 20 % der Jugendlichen finden, dass dies nur „teilweise“ zutrifft. Lediglich 5,7 % der befragten Personen geben an, dass die Ausbildungsinhalte wenig hilfreich für ihre berufliche Zukunft seien. Es stellt sich heraus, dass keiner der Befragten die in der Ausbildung angeeigneten Themen als unwichtig erachtet.

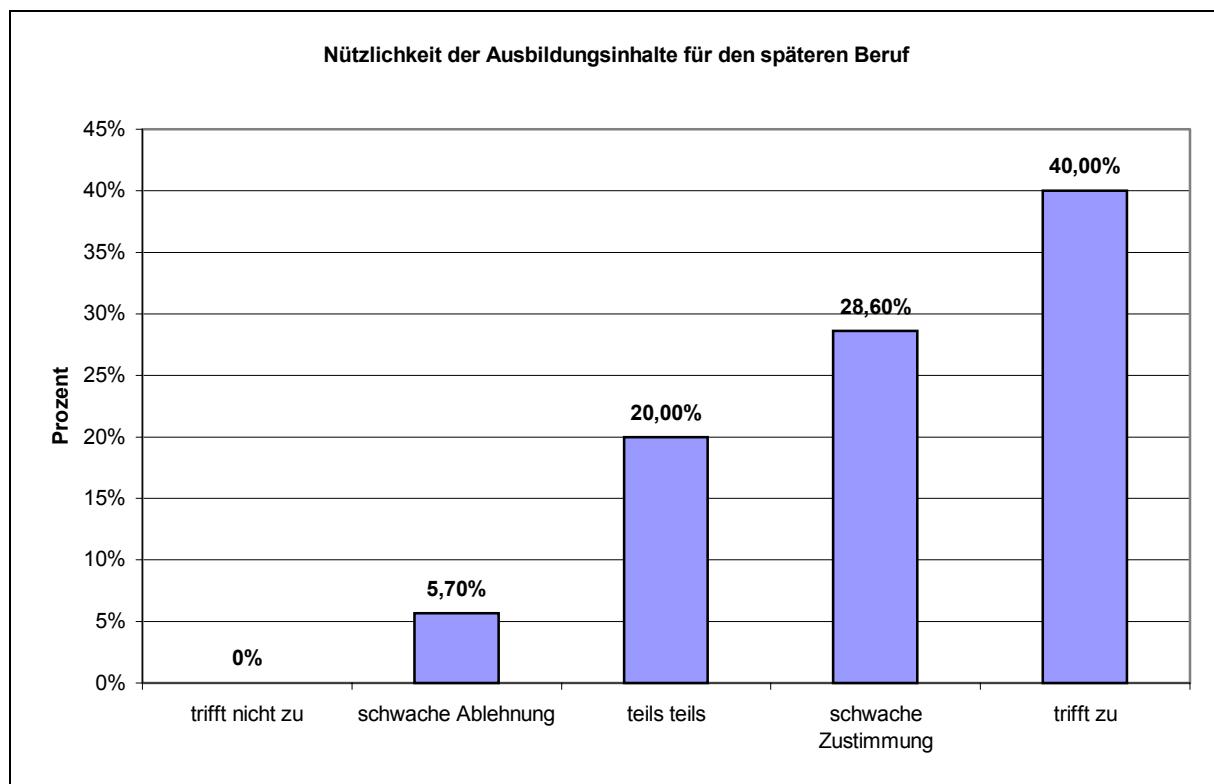


Abbildung 19

Die Vermittlung praxisrelevanter Inhalte ist besonders wichtig, um den unterschiedlichen und vielseitigen Anforderungen der Betriebe zu entsprechen. Außerdem kann dadurch der Übergang ins Erwerbsleben und das Zureckkommen im Beruf erleichtert werden. Die Tatsache, diesen Anforderungen weitgehend gerecht zu werden, spricht für Qualität und Zukunftsorientierung des Ausbildungsmodells. Anzumerken ist hierbei jedoch, dass sich die Probanden zum Zeitpunkt der Befragung am Anfang ihrer Ausbildung befanden. In dieser Phase ist es besonders schwer, die Praxisrelevanz der Ausbildungsinhalte zu beurteilen. Außerdem haben gerade jene Inhalte, die zu Beginn einer Ausbildung vermittelt werden, zwar eine besondere berufstheoretisch-grundlegende Bedeutung, dafür aber einen geringeren Praxisbezug.

Beurteilung des AusbildungsmodeLLS

In einer weiteren Frage wurden die Jugendlichen gebeten mitzuteilen, was ihnen an der Ausbildung nicht gefällt. Hierbei zeigt sich, dass die meisten Teilnehmer des Modells (77,1 %) die ungenügende Vergütung bemängeln. Es kann angenommen werden, dass eine angemessene Bezahlung die Motivation der Auszubildenden fördern würde und parallel dazu eine höhere Zufriedenheit mit dem Modell erzielt werden könnte. Als nachteilig an diesem

Ausbildungsgang werden die Praktika in den Ferien genannt (37,1 %). Den Berufsschulunterricht kritisierten 17,1 % der Probanden. Eine kleinere Gruppe von 8,6 % der Befragten beurteilen die Tätigkeiten, die ihnen im Betrieb aufgetragen werden, als negativ. In diesem Zusammenhang sei auf die Frage der „Aufgabenvielfalt“ verwiesen, bei der 14,3 % der Auszubildenden geantwortet haben, dass die mit der Fülle der ihnen aufgetragenen Tätigkeiten nicht zufrieden sind. Nur wenige (5,7 %) der Probanden bemängeln den Ausbildungsberuf.

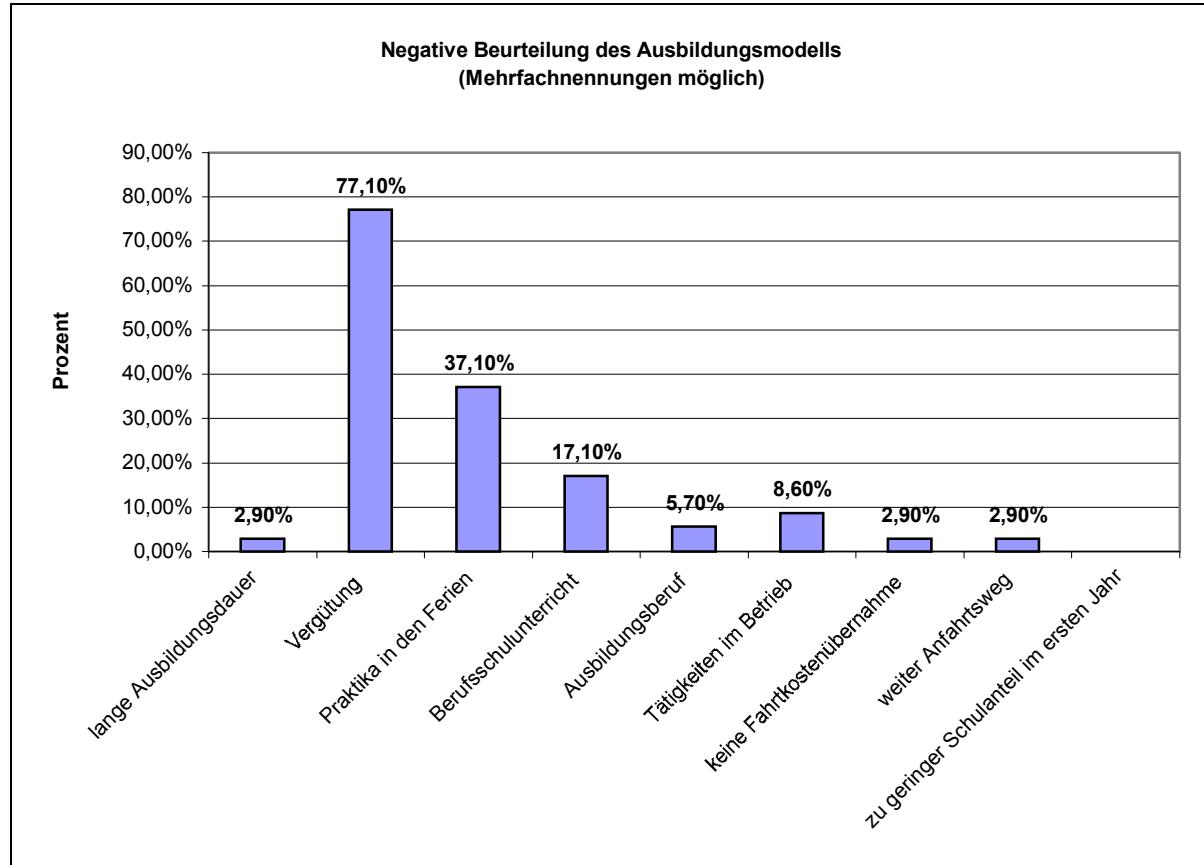


Abbildung 20

In Anlehnung an HOLLAND (1959) ist die Unzufriedenheit mit dem Beruf als eine Inkongruenz von Persönlichkeits- und Berufsmuster zu deuten (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Je stimmiger nämlich dieses Verhältnis ist, desto größer ist auch die Zufriedenheit des Auszubildenden mit seinem Beruf. Nur jeweils ein Jugendlicher (2,9 %) sieht in der langen Ausbildungsdauer, in den nicht übernommenen Fahrtkosten und im zu langen Anfahrtsweg Schwachpunkte des Ausbildungsmodells.

Gesamtzufriedenheit mit dem Ausbildungsmodell

Um die allgemeine Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem Modell zu erfassen, sollte eine Gesamtbewertung von Seiten der Teilnehmer erfolgen. Anhand des Schaubildes ist deutlich sichtbar, dass die meisten der Probanden die Integrative Ausbildung positiv bewerten (vgl. Abbildung 21). Insgesamt 62,9 %⁴⁷ aller Befragten zeigen in ihrem Antwortverhalten mindestens eine „schwache Zustimmung“. Zusätzlich gibt ein Viertel aller Schüler (25,7 %) an, mit dem Ausbildungsmodell teilweise zufrieden zu sein. Nur 11,5 % der Befragten stimmen diesem Item nicht zu. Sie sind der Meinung, dass diese Aussage kaum (8,6 %) oder gar nicht (2,9 %) zutrifft.

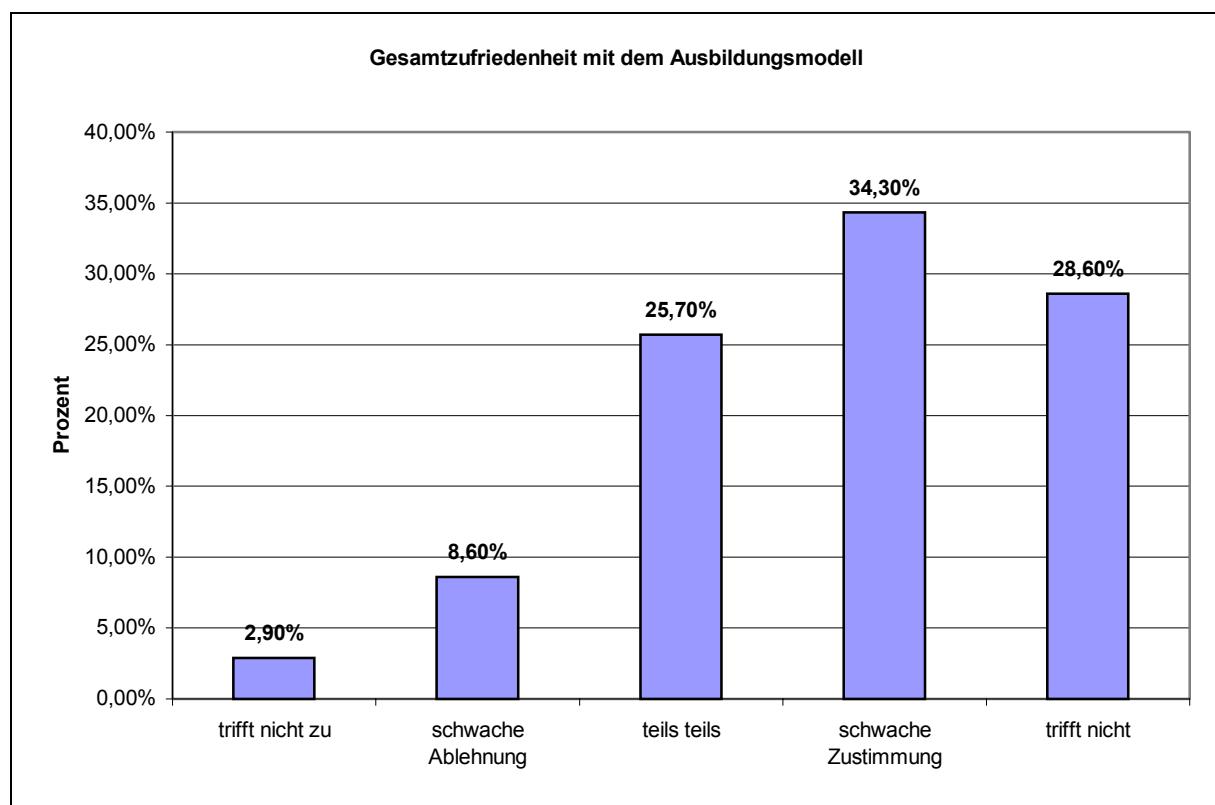


Abbildung 21

In Anlehnung an WESTERMANN (2001) müssen die allgemeine Ausbildungszufriedenheit und die Zufriedenheit mit einzelnen Ausbildungsaspekten äquivalent zu der Einstellung zur Ausbildung insgesamt bzw. zu den einzelnen Aspekten sein (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Wie in den ausdifferenzierten Beurteilungsfragen wird auch dieses Item zur Gesamtzufriedenheit mehrheitlich positiv bewertet. Diese Übereinstimmung lässt den Schluss zu, dass die Jugendlichen mit dem von ihnen gewählten Ausbildungsmodell weitgehend zufrieden sind.

⁴⁷ Diese Zahl setzt sich aus der Addition der Zahlen 25,7 % („teils teils“), 34,3 % („schwache Zustimmung“) und 28,6 % („trifft zu“) zusammen.

7.2 Vorstellung der Fallbeschreibungen⁴⁸

Im Folgenden wird in einigen Falldarstellungen zu zeigen versucht, wie die „Innensicht“ einzelner Jugendlicher aussieht, wie sich Motive, Belastungen und Kontextfaktoren zueinander verhalten und welche Wirkungen daraus entstehen⁴⁹.

Interview 1: „Schule macht schon Spaß, aber Betrieb ist besser“⁵⁰

Der Interviewpartner wohnt bei seiner Mutter in Erfurt. Dort macht er zurzeit eine Ausbildung zum KFZ – Mechatroniker. Diesen Beruf wollte er schon immer ausüben. Zur Verwirklichung dieses Ziels hatte er ursprünglich geplant, nach seinem Realschulabschluss die Fachoberschule zu besuchen, um in Anschluss daran eine Ausbildung beginnen. Als er an der Schule jedoch von dem neuen Ausbildungsmodell der Handwerkskammer erfahren hat, entschloss er sich für eine Ausbildung im Integrativen Modell. Seine Mutter hat diese Entscheidung unterstützt, ihn bei dabei jedoch nicht beeinflusst.

In der Phase der Entscheidungsfindung hat sich der Interviewpartner intensiv mit den Inhalten des Modells beschäftigt. Dies wird auch dadurch ersichtlich, dass er sowohl die Inhalte als auch die Vorteile des Ausbildungsganges verständlich erläutern kann. Seine Wahl für das Ausbildungsmodell begründet er vor allem mit der verkürzten Ausbildungszeit und den kombinierten Abschlüssen. Dabei hebt er positiv hervor, dass „es halt recht kompakt ist und man kann Zeit sparen, weil man das eine Jahr Ausbildung spart. (...) und die Meisterausbildung – das ist halt alles in den viereinhalb Jahren mit dabei. Und es so, wenn man das einzeln machen würde, viel länger dauern würde“ (58).

Mit seiner Tätigkeit als KFZ – Mechatroniker ist der Jugendliche zufrieden und arbeitet gerne im Betrieb. Die ihm aufgetragenen Aufgaben empfindet er als abwechslungsreich und interessant. Sein Verhältnis zu den anderen Lehrlingen im Betrieb beschreibt er positiv, weiß jedoch darauf hin, dass er eher selten mit ihnen zusammenarbeitet. Der Interviewte erzählt, dass alle Auszubildenden im Betrieb dieselben Tätigkeiten zugeteilt bekommen. Aufgrund

⁴⁸ Die Durchführung der einzelnen Interviews fand im Rahmen des Forschungsseminars statt. Zum damaligen Zeitpunkt führte jeder Student ein Gespräch mit einem Auszubildenden. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die Qualität der einzelnen Interviews bzw. der Fallbeschreibungen neben der Bereitschaft und Artikulationsfähigkeit der Teilnehmer des Modells auch von der Frage- bzw. Gesprächskompetenz des jeweiligen Studenten abhängig ist.

⁴⁹ Nach Fertigstellung der Falldarstellungen wurden diese den jeweiligen Auszubildenden vorgelegt. Dabei haben alle Interviewpartner der Veröffentlichung zugestimmt.

⁵⁰ Dieses Interview wurde von Viola Herrmann geführt.

dessen fühlt er sich nicht als nur als „der Praktikant“, sondern den anderen Auszubildenden gegenüber gleichwertig. Auch das Verhältnis zu seinem Ausbilder schätzt er positiv ein. Als bemerkenswert beschreibt er des Weiteren die Tatsache, dass er selbstständig arbeiten darf. Darin sieht er, dass sein Ausbilder ihm vertraut und ihm die Durchführung bestimmter Tätigkeiten zutraut. Der Auszubildende berichtet im Anschluss davon, nicht nur eigenständig, sondern die meiste Zeit auch alleine arbeiten zu können. Dieses macht ihm jedoch nichts aus: "Dann kann ich in Ruhe machen, was ich machen muss“ (48). Er stellt fest, dass er im Betrieb vieles lernt, die er für seinen späteren Beruf benötigt. Aufgrund dieser Tatsache hebt der Interviewpartner die Einrichtung eines Praktikums positiv hervor, kritisiert jedoch, dass dieses während der Schulferien stattfindet. Einen weiteren negativen Aspekt sieht der Jugendliche in der mangelnden Vergütung des Praktikums. Daher schlägt er vor, eine kleine Entlohnung einzuführen: „Dann würden's vielleicht noch mehr machen, weil gut isses ja. Kürzer und so“ (118).

Der Auszubildende erzählt, dass er gerne in die Schule geht, dass Arbeiten ihm jedoch besser gefällt. Aufgrund dessen würde er lieber mehr Zeit im Betrieb verbringen. Er ist sich jedoch der wichtigen Bedeutung des Unterrichts in der Schule bewusst und berichtet, dass er das dort Gelernte am Arbeitsplatz anwenden kann. Da er besonders die Inhalte der Technik – Fächer für die Praxis relevant hält, besucht er diesen Unterricht gerne. Andere Bereiche wie Englisch, Deutsch- oder Sozialkunde machen ihm weniger Spaß.

Zum Zeitpunkt seiner Ausbildung hat er eine genaue Vorstellung von seiner beruflichen Lebensplanung und freut sich auf das spätere Arbeiten „und dann auch mal Geld verdienen“ (98). Nach einer erfolgreichen Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker hat der Interviewte sich zum Ziel gesetzt, „erst mal halt so im Betrieb irgendwo arbeiten und (...) die Meisterausbildung fertig machen, selbstständig werden“ (94). Er ist davon überzeugt, durch das neue Modell der Handwerkskammer dieses Ziel zu erreichen.

Interview 2: „....dass ich dann als KFZ-Mechatroniker raus aus Deutschland gehe, also das habe ich mir vorgenommen.“⁵¹

Nach dem Realschulabschluss war der Jugendliche zuerst unschlüssig, was er machen und welchen Beruf er ergreifen wollte. Er hat einige „....Bewerbungen geschrieben, die nicht beantwortet wurden“ (112). Zum damaligen Zeitpunkt bemühte er sich, eine Stelle in seinem Traumberuf, dem IT-Bereich, zu erhalten. Jedoch musste er schon früh feststellen, dass der Realschulabschluss für einen Arbeitsplatz auf diesem Gebiet nicht ausreicht und den Abiturienten eine Vorrangstellung eingeräumt wurde. „Regelschulabschluss ging zwar auch, aber es wurde halt immer der Gymnasiumsabschluss bevorzugt, und somit war man da schon immer eine Kategorie weiter unten und ja“ (116).

Der Jugendliche stammt aus einer gut situierten Familie. Sein Vater hat eine akademische Ausbildung absolviert und ist selbständig tätig. Er wohnt noch bei seinen Eltern, die ihn sowohl bei seiner beruflichen Lebensplanung als auch in finanzieller Hinsicht unterstützen. Sie empfehlen ihrem Sohn die Teilnahme an dem Ausbildungsmodell, ohne ihm dabei eine Entscheidung aufzuzwingen. „Ja, die haben halt gesagt, du musst es wissen. Also die waren halt von dem Projekt selber auch begeistert und haben mir halt gesagt, also wenn es das damals bei uns gegeben hätte, wir hätten es sofort gemacht“ (138).

Im Vorfeld hat der Jugendliche viele Informationen gesammelt, Gespräche geführt und Überlegungen angestellt, bis er sich schließlich für das Modell und für einen der vier angebotenen Ausbildungsberufe entschied. „Ich war halt noch bei den Besuchen der anderen Schulen, die haben das ja auch angeboten, in Richtung Sanitärwesen und so, und da habe ich halt dann die KFZ - das Kraftfahrzeugmobil vorgezogen“ (146). „Ja ich war zu jeder Beratung“ (150). Die Wahl des Ausbildungsganges zum KFZ Mechatroniker begründet er rational und zukunftsorientiert, indem er zusammenfasst, dass es Autos immer geben wird und er keinen Beruf erlernen möchte, der sich „....innerhalb von drei Jahren komplett...“ (148) auflöst. Das eigentliche Interesse am Ausbildungsberuf ist für den Jugendlichen erst durch die betriebliche Praxis, „....dieser Arbeit am Auto...“ (136) verstärkt geweckt worden und ist mittlerweile mit seinem „....Traumberuf fast zu vergleichen“ (142). Mit dem Absolvieren des Modells erhofft er sich in naher Zukunft, „....dass man damit dann recht gute Chancen hat auf dem Arbeitsmarkt“ (134).

⁵¹ Dieses Interview wurde von Constanze Kraft geführt.

In der Schule ist ihm der Kontakt zu seinen Klassenkameraden sehr wichtig. Zudem konzentriert sich der Jugendliche verstärkt darauf, gute Leistungen zu erzielen. „Naja, also gut mitzuschreiben, naja, gute Noten zu kriegen, dass man halt so jetzt schon in dem Halbjahr eine gute Vornote hat“ (64). Das Erreichen der Fachhochschulreife - des Fachabiturs - spielt für ihn nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch im Freundeskreis eine große Rolle. „Also meine meisten Freunde die (...) machen halt alle Abitur, dass man dann halt dann nicht immer dasteht und, ja hm, ich bin der Regelschüler und super, ja“ (160). Des Weiteren empfndet der Jugendliche die in den Lernfchern vermittelten Unterrichtsinhalte für die Arbeit in den Betrieben „...auf jeden Fall für wichtig...“ (62). Jedoch bemängelt er in diesem Zusammenhang, dass manche Lehrer nicht in der Lage sind, den Stoff verndlich zu vermitteln.

Der Jugendliche arbeitet in einem Betrieb in Erfurt, welcher mehrere Zweigstellen besitzt. Als sehr positiv schtzt er die Vielfalt der Aufgabenbereiche ein „...dass ich da als Praktikant immer hin und her pendeln kann, um von jedem halt einen Einblick zu bekommen“ (106). Während seines Praktikums zeigt er sehr großes Interesse, ergreift beizeiten selbst die Initiative, indem er z. B. nachfragt „...ob man etwas machen kann“ (106). Dabei ist ihm der Kontakt zu den Mitarbeitern im Unternehmen, mit denen er sehr gut auskommt und die ihn viel loben, besonders wichtig. Jedoch ist der Jugendliche enttäuscht darüber, dass er als Praktikant im Betrieb nicht „...wie ein richtiger Lehrling behandelt wird“ (80). Die fehlende Bezahlung bei der Ausbildung kompensiert er nach eigenen Aussagen mit der Chance der Teilnahme an diesem Modell, indem er es mit den Worten „... das Beste, was es überhaupt gibt“ (118), umschreibt.

Beruflich hat es sich zum Ziel gesetzt, diesen Ausbildungsgang erfolgreich abzuschließen, um dann für eine gewisse Zeit „...als KFZ Mechatroniker ’raus aus Deutschland...“ (186) zu gehen und weitere Erfahrungen im Ausland zu sammeln. Im Anschluss daran könnte er sich vorstellen, als „...leitender Meister...“ (186) zu arbeiten „...oder selbst irgendwann einmal eine Werkstatt...“ (186) zu eröffnen.

Interview 3: „Ja, Arbeit ist cool. Wie als wenn ich schon ein paar Jahre dort wär.“⁵²

Der interviewte Jugendliche absolviert zurzeit eine Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker. Er hat in einer benachbarten Kreisstadt die Realschule besucht. Nach seinem Schulabschluss war er unsicher, welchen beruflichen Weg er einschlagen sollte. Aufgrund dessen hat er zunächst ein Praktikum in einem Autohaus absolviert, mit der Intention, sich dort später für eine Ausbildung zu bewerben. In diesem Betrieb erfuhr er auch von dem neuen Integrativen Modell: „Und da kam dann nach `ner Weile der Chefs an und meinte so, sie hätten was von der Handwerkskammer angeboten bekommen, ob ich da nicht Lust hätte mitzumachen“ (23). Nach dem Regelschulabschluss wollte der Jugendliche ursprünglich arbeiten gehen, anschließend eine Ausbildung beginnen und sich danach bei der Bundeswehr bewerben. Die zeitlichen Vorteile haben bei seiner Entscheidung für die Wahl des Integrativen Ausbildungsmodells eine wesentliche Rolle gespielt. Seine Mutter hat ihn bei diesem Prozess unterstützt, da sie selbst das Modell als eine ganz gute Sache“ (89) empfand. Obwohl der Jugendliche „keine Lust mehr auf Schule hatte“ (29), entschied er sich nach einem Beratungsgespräch mit den zuständigen Personen bei der Handwerkskammer für die Integrative Ausbildung.

Der Interviewpartner thematisiert, dass er sich im Ausbildungsmodell gut aufgehoben fühlt. Das Verhältnis zu seinen Berufsschullehrern empfindet er als positiv, insbesondere deshalb, weil diese seiner Ansicht nach verständnisvoller seien als die Lehrer an seiner alten Schule. Für vorteilhaft erachtet er des Weiteren den Theorie-Praxis-Bezug, indem er das im Betrieb Gelernte aktiv in den Unterricht einbringen kann. Kritisch betrachtet der Jugendliche die längeren Arbeitsphasen ohne Schulunterricht, „dass jetzt so viele Wochen dazwischen sind, zwischen Schule. [...] da isses dann immer schwierig, [...] sich da wieder rein zu finden in den ganzen Stoff“ (35). Diese Tatsache stellt für ihn auch einen Grund dar, dass sich bisher noch kein richtiger Klassenverband gebildet hat.

Analog zur Schule beschreibt der Interviewpartner seine Erfahrungen im Betrieb als überwiegend positiv. In diesem Zusammenhang betont er sein „kumpelhaftes Verhältnis“ (65) zu den Gesellen. Kritisch merkt der Jugendliche jedoch an, dass seine Rolle im Betrieb nicht genau definiert ist. „Bin ja eigentlich nichts Ganzes - kein Lehrling und auch kein Praktikant. Man soll uns zwar als Lehrling sehen, aber du bist dann doch irgendwo dazwischen“ (71).

⁵² Dieses Interview wurde von Thomas Gundermann geführt.

Für die Zukunft hat der Befragte sich vorgenommen, die Meisterprüfung erfolgreich abzulegen. Er ist sich jedoch bewusst, dass die Verwirklichung dieses Ziels vom „nötigen Kleingeld (79), abhängig ist. Für den Fall, dass sein anvisierter Plan fehlschlägt, so wird er sich erneut bei der Bundeswehr bewerben, um sich „dort irgendwie abzusichern“ (79). Rückblickend bewertet der Jugendliche seine Entscheidung für das Modell als positiv, da er „eigentlich immer schon an Autos rumschrauben“ wollte (93).

Interview 4: „...als Lehrling muss man auch mal die Dummarbeiten machen, wie Dreck wegfegen und alles, das gehört auch dazu...“⁵³

Der befragte Jugendliche hat die Realschule absolviert und befindet sich derzeit in der Ausbildung zum Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Mit dem neuen Integrativen Modell ist er durch Beziehungen seines Vaters in Berührung gekommen. Nachdem der Jugendliche über den neuen Ausbildungsgang informiert wurde, hat er sich „gleich beworben“ (85). Ohne das Wissen von der Existenz des Modells hätte er erst einmal sein Abitur gemacht, da er ursprünglich den Beruf des Diplomingenieurs anstrebt. Die Entscheidung für die Wahl des neuen Ausbildungsganges begründet er folgendermaßen „... es hat sich halt angeboten“ (57) und „da passte es ja eigentlich gut dazu“ (87). Für den Fall, dass keine seiner Berufswünsche in Erfüllung gegangen wären, so hätte er den Beruf des Steuerberaters ergriffen.

Die interviewte Person wohnt noch bei den Eltern. Der Jugendliche wird nicht nur in seiner Berufswahl - „ich hätt` jetzt auch was anderes machen können, da hätt` er zu mir gehalten“ (89) - , sondern auch finanziell von seinem Vater unterstützt. Die Ausbildung erfolgt im Betrieb des Vaters, der zugleich auch sein Chef ist. Schon während der Schulzeit hat der Interviewte Praktika in diesem Betrieb absolviert und entsprechende Erfahrungen sammeln können.

Der Übergang von der Realschule in das neue Ausbildungsmodell fiel dem Jugendlichen nicht leicht. Neben den hohen Anforderungen zeichnet sich das neue Modell auch durch die gewünschte Eigeninitiative und „selbstständiges Arbeiten“ (65) aus. Für den Interviewten „war es `ne ganz schöne Umstellung“ (65), „aber langsam gewöhnt“ (65) er sich daran. Mit

⁵³ Dieses Interview wurde von Kornelia Bodach geführt.

seinen Mitschülern und Lehrern kommt der Jugendliche gut zurecht. Als positiv empfindet er die geringe Anzahl an Auszubildenden in seiner Klasse, da die Lehrer somit besser auf die Schüler eingehen können und auch die Möglichkeit für Nachfragen bestehen.

Im Betrieb seines Vaters, in dem er sich sehr wohl fühlt, ist er der einzige Lehrling. Der Jugendliche engagiert sich und hat Spaß an seinem Beruf bzw. an seiner Arbeit. In seiner Einstellung zu den Tätigkeiten, die er im Betrieb verrichten muss, wird deutlich, dass es für ihn als Lehrling selbstverständlich ist, auch anspruchslose Arbeiten auszuführen: „klar, als Lehrling muss man auch mal die Dummarbeiten machen“, (...) „das gehört ja auch dazu“ (79). Er bemerkt des Weiteren „Ich kann nicht hingehen und sagen, hier ich hab 'ne bessere Ausbildung als ihr, ich montiere gleich alle Heizkörper an und kann alles, das muss man erst mal lernen alles“ (79). Die Inhalte, die in Schule und Betrieb gelernt werden, sieht er als sinnvoll an. Zudem fühlt sich der Jugendliche gut auf die Prüfungen und die Zukunft vorbereitet.

Das Modell wird von dem Befragten in seiner jetzigen Situation, auf dem Weg der Realisierung seiner verschiedenen beruflichen Ziele, als geeignete Lösung angesehen. Nachdem der Jugendliche „die Ausbildung mit Gesellenbrief und Technischem Fachwirt“ (69) abgeschlossen hat, möchte er studieren und seinen Berufswunsch „Diplomingenieur“ (69) verwirklichen. Die Übernahme des Betriebs von seinem Vater stellt eine weitere Zukunftsvision dar, die er im Anschluss daran anstrebt.

Interview 5: „...Ich denk für mich isses 'ne Chance, weiter zu kommen...“⁵⁴

Die interviewte Person, die in einem stabilen sozialen Umfeld aufwächst, lebt in einer eigenen Wohnung. Nach der Realschule hat die junge Frau eine Ausbildung im Heizungs-Sanitär-Bereich absolviert. In diesem Beruf hat die Befragte zwei Jahre gearbeitet. Durch einen Betriebswechsel und eine Entlassung nach der Probezeit wurde sie auch mit den Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert. Da die Technikerausbildung, die sie anstreben wollte, für die junge Frau nicht erreichbar war, hatte sie sich mit ihren Eltern an die Handwerkskammer gewandt. „Wir wussten erstmal nicht, was wird jetzt“ (333) und „die haben uns halt diese Informationen gegeben“ (333). Die Inhalte des neuen Modells wurden innerhalb der Familie

⁵⁴ Dieses Interview wurde von Michael Pfeifer geführt.

besprochen. In der Folge entschied sich die Gesprächspartnerin für den Ausbildungsgang Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Als Gründe für ihre Wahl nennt sie die verkürzte Ausbildungsdauer sowie die „vier Abschlüsse, die man dadurch hat“ (479). Die Befragte sieht das Modell und ihren Einsatz als Chance, etwas zu erreichen, „ich hab jetzt was und hab ne Chance, und ich muss sie nutzen“ (169-173).

In der Schule hatte sie zu Beginn Schwierigkeiten mit ihren männlichen Mitschülern. „Die Jungen denken halt, Mädchen können nicht so und haben im Handwerksberuf nichts zu suchen“ (87-89). Die Interviewte fühlt sich zudem wegen ihrer „Lebenserfahrung“ (137) und ihrem etwas höheren Alter reifer als ihre Schulkameraden. Sie ist gefordert, sich umzustellen und durchzusetzen. Resümierend stellt sie jedoch fest, in der Klasse „pegelt es sich“ (99) ... so „langsam“ wieder ein (99). Mit den Lehrern hingegen kommt die junge Frau „gut klar“ (125). Dabei sieht sie die Inhalte, die in der Schule vermittelt werden, als wichtig an. Die Befragte ist engagiert und bemerkt, im Gegensatz zu früher „setz ich mich jetzt schon mehr hin“ (167). In diesem Kontext verweist sie aber auch darauf, dass „nicht nur die Theorie, ... sondern auch die Praxis“ (231), „das zusammen kombiniert“ (233), als bedeutsam erachtet werden muss.

Im Betrieb missfällt der interviewten Person, dass ihr Vater auch gleichzeitig der Chef ist. Sie begründet ihre Antwort folgendermaßen, „das Problem ist, wenn man in einem Familienbetrieb ist, man kann nicht abschalten“ (193). Das Thema Ausbildung ist somit auch „abends am Abendbrottisch“ (195) präsent. Die Erfahrungen, welche sie mit den älteren Ausbildern macht, stuft sie jedoch als positiv ein „die haben mehr Kniffs und Tricks“ (215) (...) „die sie auf Jahre hin gesammelt haben“ (215). Die junge Frau begrüßt die Lerninhalte im Betrieb wie z. B. der Umgang mit Kunden oder die Förderung des handwerklichen Geschicks. Nützliche Aspekte aus dem derzeitigen Ausbildungsgang stellen für die interviewte Person das technische Hintergrundwissen dar: „Wenn ich da sehe, im Großhandel sitzen teilweise Leute, die im Endeffekt keine Ahnung haben, was sie verkaufen“ (565).

Beruflich hat sich die junge Frau zum Ziel gesetzt, irgendwann eine Zweigstelle des Betriebes im Bereich der Planung von Bädern zu eröffnen. Mit der Zukunftsvorstellung der Errichtung einer Filiale verbindet sie eine Form beruflicher Autonomie.

Interview 6: „...die Lehrer, die bringen viel in den Unterricht rein.“⁵⁵

Der Jugendliche durchläuft derzeit den Ausbildungsgang Elektroniker mit der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik. Von dem neuen Integrativen Modell hat er durch die Agentur für Arbeit erfahren. Obwohl der Befragte auch Interesse an dem Beruf des IT-Systemelektronikers zeigte, entschied er sich letztendlich für den von der Handwerkskammer angebotenen Ausbildungsgang. Seine Handlung begründet er mit den vielen Vorzügen des Modells „die Teile des Meisters, dass ich die kostenlos bekomme“ (66), „das Fachabi“ (66), das Interesse am Fachgebiet, „Elektro interessiert mich sowieso“ (66) und „dass ich vielleicht nochmals dieses Fach studieren kann“ (66). Die Entscheidung für diesen Ausbildungsgang hat der Jugendliche alleine getroffen. Dabei war es ihm wichtig, „bei Freunden ... zu bleiben in der Umgebung, dass ich nicht komplett jetzt irgendwo anders hinkomme“ (76). Kritik äußert er lediglich in Bezug auf die fehlende Vergütung. In diesem Zusammenhang würdigt er das Verhalten seiner Eltern, „dass ich da auch finanziell ... unterstützt werde, das war schon richtig gut“ (76).

In der Schule bewertet der Jugendliche sowohl seine Erfahrungen mit seinen Mitschülern als auch die mit seinen Lehrern als positiv. Zudem hebt er hervor, dass die Lehrer „viel in den Unterricht“ (19) einbringen und diesen „ziemlich kreativ“ (21) gestalten. Allerdings bemängelt der Auszubildende, „dass die Praktikumzeit zwischen den Schulwochen zu lang ist“ (23). Er belegt seine Kritik folgendermaßen „wenn man jetzt ne Arbeit schreibt, über ein bestimmtes Thema, dass da jetzt, sag mal, vier Wochen dazwischenliegen und dass man nicht noch mal genau erklärt bekommt, falls man jetzt irgendwelche Fragen hat“ (23). Seine eigenen Leistungen schätzt er als gut ein, nennenswerte Probleme ergeben sich diesbezüglich für ihn keine.

Der interviewte Jugendliche hat vor drei Wochen den Ausbildungsbetrieb gewechselt, da es Probleme mit den Lehrlingen gab. Diese hatten „sich mit dem Meister ein bisschen in der Wolle“ (58) und „das ist dann eigentlich alles über mich rausgekommen“ (58). Nach der Kündigung hat der Befragte sich „mit der Handwerkskammer zusammengesetzt“ (56) und „recht schnell wieder 'nen ordentlichen Praktikumsplatz“ (56) erhalten. In seinem derzeitigen Ausbildungsbetrieb fühlt er sich sehr wohl. Der Interviewte hält das, was er in der Schule und ihm Betrieb lernt, für wichtig und verweist dabei auf den Theorie-Praxis Bezug, „das ist

⁵⁵ Dieses Interview wurde von Jessica Apel geführt.

nämlich der praktische Teil, da lernst du eben das, was hier theoretisch beigebracht wird“ (62). Die Erwartungen, die der Jugendliche an das Modell gestellt hatte, wie Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Teile der Meisterausbildung, bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben sich seiner Ansicht nach bisher erfüllt.

Beruflich betrachtet hat der Gesprächspartner bei erfolgreichem Abschluss des Ausbildungsganges die Option, dass er „wahrscheinlich ... übernommen werde“ (98). Als für ihn förderlich bewertet er in diesem Zusammenhang die Abstimmung zwischen Schule und Betrieb „dadurch, dass wir in der Schule ziemlich viel beigebracht ... bekommen, ... und das dann im Betrieb auch anwenden können, da sehen die gleich, dass wir was Ordentliches lernen“ (100) (...) „und daher denk ich dann mal auch, dass sie gleich wissen, dass wir die fachliche Erfahrung dann gleich mitbringen“ (100).

Interview 7: „Das ist ziemlich eng gestrickt alles, also wenig Platz für Lernen“⁵⁶

Die junge Frau absolvierte die Realschule und wurde in der Folge als Mechatronikerin abgelehnt. Aus diesem Grund hatte sie sich für die zweijährige Fachoberschule im Bereich Elektrotechnik beworben. „Na ja, meine Noten waren dann scheinbar so gut, dass sie mich angeschrieben hatten für dieses Integrationsmodell, und wir haben uns dann überreden lassen, und sind dann dazu gekommen“ (55). In ihrem Prozess der Entscheidungsfindung wurde sie von ihrer Mutter und ihrer Oma unterstützt. Über andere Ausbildungsmöglichkeiten hat sie sich zuvor auch informiert „aber dann im Endeffekt hab ich das einfach genommen und dachte das wär vielleicht das Beste für mich“ (60). Das entscheidende Kriterium für die Teilnahme an diesem Modell sieht sie in der verkürzten Ausbildungszeit.

An der Schule hat sie mit ihren Lehrern teilweise negative Erfahrungen gemacht, insbesondere einen stuft sie als „frauenfeindlich“ (25) ein. Zudem bemerkt sie, dass manche Lehrende sie fallen lassen, „wenn ich jetzt die Antwort nicht weiß“ (25). Zu ihren Mitschülern hingegen hat sie ein warmes und herzliches Verhältnis. „Sie“ (31) (...), „versuchen, mich mitzureißen irgendwie und helfen mir selbst in den Arbeiten“ (31). Aufgrund der hohen Anforderungen stuft sie ihre eigenen Leistungen als „nicht so gut“ (38) ein. Gleichzeitig merkte sie aber auch an, dass sie „mehr tun“ (38) sollte. Insbesondere die Fächer „Englisch

⁵⁶ Dieses Interview wurde von Steffen Droske geführt.

und Elektrotechnik“ (18) fallen ihr „ziemlich schwer“ (18). Die junge Frau sieht vor allem das zuletzt genannte Unterrichtsfach als wenig relevant an, da ihrer Meinung nach dessen Inhalte, wie sie in der Theorie vermittelt wurden, im Betrieb nicht in derselben Form angewendet werden.

Die Atmosphäre in der Praxis zeichnet sich durch ein familiäres Klima aus. Mit ihrem Chef und auch den anderen Leuten im Betrieb versteht sie sich gut. Obwohl sie mit den Ausbildern positive Erfahrungen gemacht hat und diese auch bei bestimmten Tätigkeiten Rücksicht auf sie nehmen, fühlt sie sich als Mädchen „schon ab und zu mal unverstanden“ (43). „Ich kann halt die Leute fragen wegen technischen und praktischen Sachen, aber ansonsten ...“ (43). Am Modell missfallen ihr einerseits die mangelnde Vergütung und andererseits die langen Arbeitszeiten. Die Arbeit und die Praktika haben zur Folge, dass ihr nie genügend Zeit zum Lernen für die Schule bleibt. Dies entspricht nicht ihren Vorstellungen bzw. Erwartungen, die sie mit dem Modell verbunden hatte.

Für den Fall, dass die junge Frau den Ausbildungsgang erfolgreich abschließt, nennt sie zwei berufliche Wahlmöglichkeiten. „Ich würde entweder dann zum Elektriker gehen, wenn ich's schaffe, oder ich würde auch gerne studieren wollen“ (76). Zu einem späteren Zeitpunkt betont sie allerdings, dass sie „das Studium vorziehen“ (76) würde.

8. Fazit

Bevor allgemeine Schlussfolgerungen aus dem Theorienteil sowie den gewonnenen Befunden der quantitativen und qualitativen Datenerhebung gezogen werden können, sollen die Ergebnisse kurz zusammengefasst werden. Dabei müssen die Resultate der Erhebung vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung am Anfang ihrer Ausbildung standen und aufgrund dessen ihre Erfahrungen noch nicht sehr umfangreich waren. Am Ende dieses Gliederungspunktes wird ein Ausblick gewährt, der die Durchführung zusätzlich interessanter Analysen thematisiert.

Die aus dem Theorienteil gewonnenen Annahmen werden teilweise auch in der praktischen Auswertung dieser Arbeit bestätigt. In den verschiedenen angesprochenen Analysen zur Studienzufriedenheit nimmt bei den meisten Autoren die Lehrperson eine Schlüsselfunktion ein (vgl. Gliederungspunkt 4.1). Betrachtet man die Jugendtheorien, stellt sich beispielsweise

die Bedeutsamkeit von Eltern bzw. Familie und Freunden heraus (vgl. Gliederungspunkt 4.2). Die verschiedenen Ansätze der Berufswahltheorien sprechen die Jugendlichen in unterschiedlicher Intensität an. Trotz ihrer differenzierten Herangehensweisen kommt in allen drei Berufswahltheorien die Rolle der Eltern zum Tragen (vgl. Gliederungspunkt 4.3). Bezuglich der Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“ spielen u. a. die Lehrpersonen, die Ausstattung und die Vermittlung der Ausbildungsinhalte ein entscheidendes Kriterium für den Lernerfolg und die Ausbildungszufriedenheit (vgl. Gliederungspunkt 4.4). An entsprechender Stelle werden im Verlauf des Fazits die jeweiligen Aspekte des Theoriebereichs angesprochen.

Aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragung wird deutlich, dass das neue Modell von den Auszubildenden positiv angenommen wurde (vgl. Gliederungspunkt 7.1). Aufschluss darüber liefert insbesondere die Leistungsfähigkeit der beiden Lernorte „Schule“ und „Arbeitsplatz“, die durch die Teilnehmer des Ausbildungsganges bewertet wurden. Diese beschriebene Tatsache spiegelt sich teilweise auch in den Fallbeschreibungen wieder. So ist beispielsweise ein Jugendlicher der Ansicht, dass sich seine Erwartungen an das Modell bisher erfüllt haben (vgl. Gliederungspunkt 7.2, Interview 6). Eine herausragende Bedeutung bei der Analyse der Fragen zum Informationserwerb und der Entscheidungsfindung stellten Familie und Freunde dar (vgl. Gliederungspunkt 7.1). Die Relevanz des elterlichen Beistandes wird auch in den Fallbeschreibungen untermauert. In diesem Kontext thematisiert z. B. ein Auszubildender, dass ihn seine Eltern bei der beruflichen Lebensplanung unterstützt haben (vgl. Gliederungspunkt 7.2, Interview 2). In der Auswertung zeigte sich des Weiteren, dass die verkürzte Ausbildungszeit, sowie die vielfältigen Abschlüsse wesentliche Gründe für die Jugendlichen darstellten, an dem Modell teilzunehmen. Das Wahlverhalten eines Gesprächspartners resultiert insbesondere aus den zuvor beschriebenen Aspekten (vgl. Gliederungspunkt 7.2, Interview 1). Trotz der überwiegend positiven Bewertung des Modells konnten auch negative Gesichtspunkte festgestellt werden. Der Kritikpunkt, der von den Teilnehmern am häufigsten genannt wurde, bezog sich auf die mangelnde Vergütung zu Beginn des Integrativen Ausbildungsganges. Dieses Urteil wird von den Aussagen anderer Interviewpartner geteilt (vgl. Gliederungspunkt 7.2, Interview 1; Interview 7).

Aus den gewonnenen Daten des Modells lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen. Aufgrund der positiven Resonanz bzw. der Ausbildungszufriedenheit des Modells „1-2-3-4 for you“ sollte überlegt werden, auch andere Ausbildungsberufe in das Konzept aufzunehmen. Für den erfolgreichen Bestand des Integrativen Ausbildungsganges ist es

zudem ratsam, weitere Berufsschulen und Unternehmen für die Aufnahme von Auszubildenden zu gewinnen. Bezuglich der Zielstellung, geeignete Jugendliche für diesen Ausbildungsgang zu akquirieren, stellen Werbeaktivitäten ein wichtiges Kriterium dar. Da die Familien der Jugendlichen bei der Entscheidungsfindung eine wichtige Rolle spielen, könnte u. a. durch Elternabende die Existenz des Modells publik gemacht werden. Dies impliziert einerseits rege Aktivität und Interesse auf Seiten der Handwerkskammer, sowie andererseits Kooperationsbereitschaft der einzelnen Schulen. Im Gegensatz dazu sollten die Bereiche, welche bisher nur vereinzelt von den Teilnehmern genannt wurden, wie z. B. Internetauftritt, Zeitung und Berufsberater kritisch überdacht und gegebenenfalls vorangetrieben werden. Um die Attraktivität des Modells für Realschulabsolventen zu steigern, sollten die Aspekte, die von den Jugendlichen positiv bewertet wurden, bei den Werbemaßnahmen berücksichtigt werden. Bezuglich der negativen Gesichtspunkte wie z. B. der mangelnden Vergütung könnte eine größere finanzielle Unterstützung hilfreich sein.

Kritisch anzumerken am Item „Entscheidungsfindung“ ist die Tatsache, dass nicht konkret nachvollzogen werden kann, aus welchen Quellen die Familien ihre Informationen beziehen. Weitere Fragen oder der Einbezug der Eltern hätten dieses Informationsdefizit möglicherweise beheben können. In ähnlicher Weise hätte bei dem Lernort „Schule“ die Gründe für die Einschätzung eines interessanten und abwechslungsreichen Unterrichts erfasst werden können. Parallel dazu wäre für die Beurteilung der Angemessenheit von Tätigkeiten am Lernort „Arbeitsplatz“ eine detaillierte Nachfrage sinnvoll gewesen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es sich bei der Zielgruppe dieses Ausbildungsganges um Jugendliche handelt, die eine höhere berufliche Qualifikation anstreben. Das Modell entspricht somit einerseits der Intention einer Höherqualifizierung und andererseits den steigenden Anforderungen der Unternehmen, die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehen (vgl. Gliederungspunkt 2). Der mögliche Erhalt einer Lehrstelle und die eventuelle Übernahme durch den Betrieb nach Abschluss stellen Vorteile des Ausbildungsganges dar, welche einer Abwanderung junger Entwicklungspotenziale entgegenwirken. Das Modell bietet den Jugendlichen, die bisher keine Beschäftigungsmöglichkeit gefunden haben, eine zweite Chance, um erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu gelangen. Jedoch wird auch deutlich, dass für die Teilnahme am Integrativen Ausbildungsgang die Unterstützungsfunction der Eltern eine wesentliche Rolle spielt. So

zeigte sich bei der Auswertung, dass die Jugendlichen aus einem finanziell und sozial stabilen Elternhaus stammen.

Die bereits erhobenen Daten dieser Studie können als Grundlage für weitere Analysen dienen. In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise von Interesse zu erfahren, wie die zuvor befragten Jugendlichen das Modell zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Ausbildung bewerten⁵⁷ bzw. wie viele der Teilnehmer das Modell erfolgreich beendet haben. Um eventuelle Schwachpunkte des Ausbildungsganges aufzudecken, könnte die Befragung von möglichen Abbrechern eine wichtige Informationsquelle sein. Die Durchführung einer Verbleibsstudie ermöglicht einerseits eine rückblickende Bewertung des Modells durch die Absolventen und zeigt andererseits an, welche individuellen Berufsbiografien die Jugendlichen nach Ausbildungsabschluss aufweisen können. Hier liegen viele weitere Möglichkeiten für sinnvolle Forschungsaktivitäten.

⁵⁷ Nach Rücksprache bezüglich der Anonymisierung der Falldarstellungen mit den Interviewpartnern zeigte sich ein Jahr später, dass ein Großteil der damals befragten Jugendlichen teilweise Kritik an einzelnen Aspekten des Integrativen Modells äußerten.

Literaturverzeichnis

ACHATZ, J. et al. (2000): Heranwachsen im vereinigten Deutschland: Lebensverhältnisse und private Lebensformen. In: GILLE & KRÜGER (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 33-79.

BEICHT & BERGER (2006): Ausbildungsplatzprogramm Ost im Urteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. In: BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21-25.

BERGMANN, C. (2002): Berufswahl. In SCHULER, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band D/III/3: Organisationspsychologie I. Göttingen: Hogrefe.

BORTZ & DÖRING (2005): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag, 3. Auflage.

BRINEK, G. (1998): Vorwort. In: BREINBAUER & BRINEK: Jugendtheorie und Jugendarbeit. Wien: WUV- Universitätsverlag, S. 7-15.

BÜHNER, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson, 2. aktualisierte Auflage.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn.

BUßHOFF, L. (1989): Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage.

BUßHOFF, L. (1992): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg : Medialog.

DAHEIM, H. J. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2. Auflage.

DEHNBOSTEL, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: BENNER et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, Heft 3, S. 356-377.

DIEKMANN, A. (2001): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt, 10. Auflage.

DITTMAR, N. (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Klett.

DREHER & DREHER (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: LIEPMANN & STIKSRUD: Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Hogrefe: Verlag für Psychologie, S. 56-70.

ECKERT, M. (2004): Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann, S.102-118.

EULER, D. (2004): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: EULER, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-40.

FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich.

FLICK, U. et al. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. Weinheim: Beltz Verlag, 2. Auflage.

GROB & JASCHINSKI (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz Verlag.

HAVIGHURST, R. (1972): Developmental Tasks and Education. New York: Longman.

KRISCH, R. (2000): Berufsorientierung vor dem Hintergrund der Lebens- und Alltagswelten Jugendlicher. In: BERANEK & WEIDINGER (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Wien: öbv & hpt Verlag, Heft 1/2, S. 1071-1077.

KROMREY, H. (2002): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske und Budrich, 10. Auflage.

LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag, 3. Auflage.

LIPSMEIER, A. (1978): Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München: Juventa.

MAYER, H. O. (2004): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2. Auflage.

MÜNCHMEIER, R. (1998): „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 31, S. 3-13.

NEUBURGER & PICOT (2003): Veränderte Rahmenbedingungen – Ausgangspunkt für den betrieblichen Strukturwandel. In: BURKARD, K.-J. et al. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, Heft 13, S. 3-8.

OBERLIESEN & SCHULZ (2005): Leben planen – Zukunft gestalten. Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Berufswelt. In: ENGELHARDT, H. (Hrsg.): Schulmagazin 5 bis 10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, Heft 1, S. 5-8.

OERTER, R. (2005): Entwicklung der Identität. Die zentrale Aufgabe des Jugendalters. In: ENGELHARDT, H. (Hrsg.): Schulmagazin 5 bis 10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, Heft 11, S. 53-56.

PÄTZOLD, G. (1991): Lernortkooperation - pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für 'Wirtschaft und Pädagogik' 6, Heft 11, S. 37-49.

PÄTZOLD, G. & WALDEN (1995): Anspruch und Wirklichkeit des Lernortkonzepts. In: PÄTZOLD, G. & WALDEN (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin: Heft 177, S. 11-22.

MÜNCH, J. (1995): Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma. In: PÄTZOLD & WALDEN (Hrsg.): Lernorte im Dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin: Heft 177, S. 95-105.

PFAHL, U. (2000): Handlungsorientierung als Ausbildungsprinzip: dargestellt am Beispiel der Entwicklung einer auftragsorientierten Lernortkooperation im Rahmen von Lernfeldern des Handwerks. Hamburg: Kovac.

RIEKER & SEIPEL (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim: Juventa Verlag.

SCHRÖDER, A. (2006): Bewältigung in der Adoleszenz und Entgrenzung der Jugendphase. Was bleibt und was sich wandelt (II). In: DEUTSCHE JUGEND. Weinheim: Juventa Verlag, Heft 3, S. 114-123.

SCHWEER, M. (2001): Das Jugentalter: Sinn und Unsinn einer scheinbar plausiblen Kategorie – Anmerkungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In ANWEILER, O. et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Köln: Böhlau Verlag, Heft 3, S. 275-286.

SEIFERT, K. (1977): Handbuch der Berufspsychologie, S. 245 ff., Göttingen: Hogrefe.

SIEBERT, I. (2006): Herausforderungen für die Jugendarbeit: Demografischer Wandel in ostdeutschen ländlichen Regionen. In: BIRTSCH, V. et al.: Unsere Jugend. München: Ernst Reinhardt Verlag, Heft 5, S. 194-205.

STROHMEYER, A. (2000): Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext persönlicher Entwicklungsziele – Theoretischer Zugang und Fragebogenkonstruktion. In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, Heft 14, S. 177-195.

WITTWER & WITTHAUS (2001): Veränderungskompetenz – Navigator in einer zunehmend vernetzten Arbeitswelt. In: PAHL & UHE (Hrsg.): Berufsbildung. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Heft 72, S. 3-9.

ZIELKE, D. (1998): Ursachen der Ausbildungszufriedenheit. In: BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, Heft 2, S. 10-15.

Internetangaben

(1) BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Differenziertes Bild am Ausbildungsmarkt. Presse Info 070, 11.10.2006, www.arbeitsagentur.de/nn-249574/zentraler-Content/A01-Allgemein-Info/A011-Presse/Presse/2006/Presse-06-070.html, Zugriff am 01.11.2006.

(2) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Ausbildungsplatzentwickler-Unterstützung für mehr Ausbildungsplätze, www.bmbf.de/de/2317.php, Zugriff am 23.10.2006.

(3) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2004, www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf, Zugriff am 19.11.2006.

(4) HANDWERKSAMMELNIEDERLÄNDISCHE KAMMER ERFURT: Ausbildungsplatzentwickler, [www.hwk-erfurt.de/hwk/Beratung.nsf/\(DokumenteWeb\)/13B1972D2694D771C1256A08003B2A59](http://www.hwk-erfurt.de/hwk/Beratung.nsf/(DokumenteWeb)/13B1972D2694D771C1256A08003B2A59), Zugriff am 19.11.2006.

(5) HANDWERKSAMMELNIEDERLÄNDISCHE KAMMER ERFURT: Chronik, [www.hwk-erfurt.de/hwk/UeberUns.nsf/\(navinhaltU1\)?OpenView&Expand=3&start=3.1&Count=3](http://www.hwk-erfurt.de/hwk/UeberUns.nsf/(navinhaltU1)?OpenView&Expand=3&start=3.1&Count=3), Zugriff am 19.11.2006.

(6) HANDWERKSAMMELN ERFURT: Unsere Aufgaben, [www.hwk-erfurt.de/hwk/UeberUns.nsf/\(DokumenteWeb\)/2C26C21050C109CEC1256A840030BD5A](http://www.hwk-erfurt.de/hwk/UeberUns.nsf/(DokumenteWeb)/2C26C21050C109CEC1256A840030BD5A), Zugriff am 19.11.2006.

(7) STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Bevölkerung im Jahr 2005 leicht gesunken, 19.07.2006, www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p2920021.htm, Zugriff am 17.11.2006.

(8) STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Im Jahr 2050 doppelt so viele 60-Jährige wie Neugeborene, 07.11.2006, www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p4640022.htm, Zugriff am 17.11.2006.

(9) STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): 15 % der jungen Menschen in Deutschland sind erwerbslos, 10.08.2006, www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p3230031.htm, Zugriff am 17.11.2006.

(10) THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK: Arbeitslose und Arbeitslosenquote im Jahresdurchschnitt nach Kreisen, 09.2005, www.tls.thueringen.de/datenbank/TabAnzeige.asp?tabelle=kr000304%7C%7CArbeitslose+und+Arbeitslosenquote+im+Jahresdurchschnitt+nach+Kreisen, Zugriff am 22.11.2006.

(11) THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK: Thüringens Bevölkerung im 1. Halbjahr 2006, 27.10.2006, www.tls.thueringen.de/presse/2006/pr_366_06.htm, Zugriff am 22.11.2006.

(12) THÜRINGER PAKT FÜR AUSBILDUNG 2004: zwischen Wirtschaft, Landesregierung und Regionaldirektion Sachsen-Anhalt Thüringen, <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tsk/14.pdf>, Zugriff am 2.12.2006.

(13) THÜRINGER PAKT FÜR AUSBILDUNG 2006: zwischen Wirtschaft, Landesregierung und Regionaldirektion Sachsen-Anhalt Thüringen, http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmwta/arbeit/ausbildungspakt_2006.pdf, Zugriff am 2.12.2006.

- (14) TSKB-FREISTAAT Thüringen-Vertretung des Freistaates beim Bund: 800. Bundesratssitzung am 11.06.2004, TOP 12: Berufsausbildungssicherungsgesetz, <http://www.thueringen.de/de/tsk/tskb/bundesrat/br800/content.html>, Zugriff am: 2.12. 2006.
- (15) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Die Handwerkskammern, 2005, www.zdh.de/handwerksorganisationen/handwerkskammern.html, Zugriff am 19.11.2006.
- (16) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Die Handwerksordnung, 2005, www.zdh.de/recht-und-organisation/rechtstexte-rechtssprechung/die-handwerksordnung.html, Zugriff am 19.11.2006.
- (17) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Gewerbe der Handwerksordnung, Anlage A, 2005, www.zdh.de/daten-und-fakten/das-handwerk/gewerbe-der-handwerksordnung-anlage-a.html, Zugriff am 19.11.2006.
- (18) ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Gewerbe der Handwerksordnung, Anlage B1 und B2, 2005, www.zdh.de/daten-und-fakten/das-handwerk/gewerbe-der-handwerksordnung-anlage-b1-und-b2.html, Zugriff am 19.11.2006.

Anhang



Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung
Dezember 2005 / Januar 2006

Fragebogen- Nr.:

Liebe Auszubildende, lieber Auszubildender,

der nachfolgende Fragebogen ist in Zusammenarbeit mit der IHK- Erfurt und der Universität Erfurt entstanden. Er soll dazu dienen, Eure Meinung über das Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“ einzuholen. Wir wollen festzustellen, was Euch an diesem Modell gut bzw. nicht so gut gefällt.

Uns interessiert EURE Meinung, weil Ihr die Ersten seid, die dieses Ausbildungsmodell absolvieren, und weil Ihr es somit am besten kennt.

Unser Ziel ist es, mit Hilfe Euren Anregungen dieses Modell zu verbessern. Wir freuen uns also über Eure ehrliche Meinung!

Natürlich werden dabei alle Eure Angaben anonym behandelt.

Vielen Dank!

Fragebogen für die Auszubildenden der Integrativen Berufsausbildung für Realschüler „1-2-3-4 for you“

Informationen zu Deiner jetzigen Ausbildung

1. In welchem Beruf wirst Du gerade ausgebildet?

- Anlagemechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
Elektroniker, Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik
Kraftfahrzeugmechatroniker
Metallbauer, Fachrichtung Konstruktionstechnik

Zu Deinen Erfahrungen im Betrieb

2. Wie viele Personen arbeiten in deinem Ausbildungsbetrieb?

- 0 bis 12
13 bis 50
über 50

3. Ich bin mit den Tätigkeiten, die mir im Betrieb aufgetragen werden zufrieden.

- trifft nicht zu teils teils trifft zu

4. Ich empfinde die an mich gestellten Anforderungen als angemessen.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

5. Ich fühle mich von den an mich gestellten Anforderungen...

unterfordert normal gefordert überfordert

6. Ich verstehe mich mit meinen Ausbildern gut.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

7. Ich komme mit den anderen Auszubildenden gut zurecht.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

8. Mein Ausbilder erklärt genau was ich zutun habe.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

9. Ich bin zufrieden mit der Vielfalt der mir aufgetragenen Tätigkeiten.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

10. Ich empfinde das Betriebsklima als angenehm.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

Zu Deinen Erfahrungen in der Schule

11. Ich bin mit den Unterrichtsinhalten, die mir in der Schule vermittelt werden zufrieden.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

12. Ich empfinde die an mich gestellten Anforderungen als angemessen.

trifft nicht zu teils teils trifft zu

13. Die an mich gestellten Anforderungen in der Schule empfinde ich als

zu niedrig normal zu hoch

14. Ich verstehe mich mit meinen Berufsschullehrern gut.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

15. Ich komme mit meinen Mitschülern gut zurecht.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

16. Die Inhalte, die ich in der Schule lerne, kann ich für die Praxis im Betrieb nutzen.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

17. Meine Lehrer interessieren sich für das, was ich im Ausbildungsbetrieb mache.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

18. Ich finde die Unterrichtsthemen interessant.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

19. Die Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

Beweggründe für Deine Ausbildungsentscheidung

20. Wie hast Du von diesem Ausbildungsmodell erfahren?

(Mehrfachnennung möglich!)

Internet	<input type="checkbox"/>	Arbeitsagentur/	<input type="checkbox"/>
Familie	<input type="checkbox"/>	Berufsberatung	<input type="checkbox"/>
Freunde	<input type="checkbox"/>	Zeitung	<input type="checkbox"/>
Schule	<input type="checkbox"/>	Sonstige:	_____
Berufsmesse	<input type="checkbox"/>		

21. Welche Personen haben bei Deiner Entscheidungsfindung eine Rolle gespielt?

(Mehrfachnennung möglich!)

Lehrer	<input type="checkbox"/>	Freunde	<input type="checkbox"/>
Partner	<input type="checkbox"/>	Niemand	<input type="checkbox"/>
Familie	<input type="checkbox"/>	Berufsberater	<input type="checkbox"/>

22. Für mich waren folgende Gründe für die Wahl meiner Ausbildung wichtig...

(Mehrfachnennung möglich!)

Wohnortnähe	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsabschlüsse von „1-2-3-4 for you“	<input type="checkbox"/>
Eventuell Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt	<input type="checkbox"/>
Reduzierte Ausbildungsdauer	<input type="checkbox"/>
Nähe zu Freunden	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	_____

Deine Beurteilung des Ausbildungsmodells

23. Ich bin mit dem Ausbildungsmodell „1-2-3-4 for you“ zufrieden.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

24. Ich empfinde die Ausbildungsinhalte für meine spätere berufliche Tätigkeit als nützlich.

trifft nicht zu teils teil trifft zu

**25. An diesen Ausbildungsmodell gefällt nicht
(Mehrfachnennung möglich!)**

- Lange Ausbildungsdauer
Vergütung
Praktika in den Ferien
Unterricht in der Berufsschule
Der von mir gewählte Ausbildungsberuf
Sonstiges: _____

Informationen zu Deinem bisherigen Bildungsweg

**26. Welche der folgenden Bildungswege bist Du bereits erfolgreich gegangen (Prüfung erfolgreich abgelegt und Abschluss erreicht)...
(Mehrfachnennung möglich!)**

- Realschulabschluss
Berufsvorbereitende Maßnahmen
Fachabitur
Abitur
Andere Ausbildung

27. Welche der folgenden Bildungswege hast Du begonnen und vorzeitig abgebrochen?

- Berufsvorbereitende Maßnahmen
Fachabitur
Abitur
Andere Ausbildung
Keinen
Sonstige: _____

28. Wenn Du einen Bildungsweg abgebrochen hast, was waren deine Gründe dafür?

(Alle, die nicht abgebrochen haben gehen zur nächsten Frage weiter!)

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Persönliche Daten

29. Du bist...

weiblich männlich

30. Wie alt bist Du?

31. Führst Du einen eigenen Haushalt?

Ja
Nein

32. Welchen Beruf hat dein Vater gelernt? _____

33. In welchen Beruf ist dein Vater gerade tätig? _____

34. Welchen Beruf hat deine Mutter gelernt? _____

35. In welchen Beruf ist deine Mutter gerade tätig? _____

Wir wünschen Dir für Deine private und berufliche Zukunft alles Gute!

Vielen Dank!

Interviewleitfaden zum „Modell 1-2-3-4 for you“ der Handwerkskammer Erfurt und den Berufsschulen

Einstiegsfragen

Beschreibe mal wie Du Dich zurzeit an Deiner Schule fühlst!

Wie läuft das Lernen momentan in der Schule?

Erfahrungen an der Schule/ am Arbeitsplatz

Schule:

Was gefällt Dir gut an Deiner Schule? (Was gefällt Dir nicht so gut an Deiner Schule?)

Welche Erfahrungen hast Du mit Deinen Lehrern gemacht?

Welche Erfahrungen hast Du mit Deinen Mitschülern gemacht?

Hältst Du das, was Du in der Schule lernst, für wichtig? Beschreibe mal!

Wie schätzt Du Deine eigene Leistung ein?

Betrieb:

Was gefällt Dir gut im Betrieb? (Was gefällt Dir nicht so gut im Betrieb?)

Welche Erfahrungen hast Du mit dem Ausbilder gemacht?

Welche Erfahrungen hast Du mit Deinen Gesellen gemacht (Betriebsklima)?

Hältst Du das, was Du im Betrieb lernst, für wichtig? Beschreibe mal!

Beweggründe für das Modell

Was hast Du gemacht, seitdem Du die Schule verlassen hast?

Was wurde an Deiner früheren Schule anders gemacht als an dieser Schule?

Aus welchem Grund hast Du Dich für diese Ausbildung entschieden?

Wie hast Du von dieser Ausbildung erfahren?

Haben andere Personen bei Deiner Entscheidungsfindung eine Rolle gespielt?

Welche Personen waren das?

Hast Du Dich auch über andere Ausbildungsmöglichkeiten informiert?

Welche anderen Ausbildungswägen außer diesen hattest Du in Betracht gezogen?

Das Modell “1-2-3-4 for you“:

Mit welchen Erwartungen bist Du an diese Ausbildung herangegangen?
Haben sich Deine Erwartungen bisher erfüllt?
Wie denkst Du über die Ausbildungszeit von 4-5 Jahren?
Welche Rolle spielt für Dich die Bezahlung bei der Ausbildung? Begründe bitte Deine Antwort!

Zukunftsperspektiven

Welche beruflichen Ziele möchtest Du erreichen?
Was möchtest Du später einmal beruflich machen?
Inwieweit kann Dir Deine jetzige Ausbildung dabei nützlich sein?