

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Andreas ZOPFF

(Gewerbeschule Gsechs, Hamburg)

**Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den
Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den
Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in
Hamburg**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg

Abstract

Ausgehend von den Erkenntnissen einer Längsschnittstudie zum Berufseinstieg von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in Hamburg werden Parallelen zum Übergang in die Berufsausbildung deutlich gemacht, um eine neue Sichtweise auf den Übergang von der Schule in den Beruf zu erhalten.

Bisher favorisierte Unterstützungsmaßnahmen konnten nicht immer passgenau die Interessen der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bedienen. Mit „Agenten“ des Übergangs kann das besser gelingen. Welche Personengruppen diese Funktion beim Übergang in die Berufsausbildung übernehmen können und welche Aufgaben ihnen zukommen, ist Inhalt des Beitrags.

1 Einleitung

„Lehrer ist ein schön schwerer Beruf!“ So lautete die Antwort eines Schulleiters einer Hamburger beruflichen Schule auf die Frage eines Studenten, warum er den Lehrerberuf ergriffen habe. Die Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer bereitet auf diesen Beruf vor. Allerdings ist zu beobachten, dass auch nach dem Referendariat Anforderungen an die Absolventinnen und Absolventen gestellt werden, die in Teilen eine Überforderung oder Belastung darstellen, die dann in fraglichen Ausweichstrategien münden können (vgl. z. B. Terhart 2000, 128f.; Terhart 2001, 32f.). In wenigen anderen Berufen ist der Übergang von der Ausbildung in die eigenverantwortliche Tätigkeit institutionell organisiert. Besonders in Tätigkeitsbereichen, die eine akademische Ausbildung erfordern, sind gestaltete Traineephasen vorgesehen, um die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger auf die neue Tätigkeit und auf den neuen Arbeitgeber vorzubereiten. Gleichwohl durchlebt jeder Mensch diese Phase – organisiert oder unorganisiert, begleitet oder unbegleitet – zu Beginn seiner beruflichen Tätigkeit. Auch Lehrerinnen und Lehrer wurden schon immer mit den Anforderungen in dieser Phase des Berufslebens konfrontiert und mussten sich im Alltag nach ihrer Ausbildung bewähren. Die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung haben den unausgesprochenen Auftrag diesen Übergang in den Beruf zu gestalten, bzw. vorzubereiten. In Kapitel 2 werden die Handlungsmöglichkeiten der Individuen, die in diesen Institutionen arbeiten, skizziert und in zwölf Thesen konkretisiert. Einen ähnlichen Übergang gilt es für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Der Übergang in den Beruf ist ein Thema, welches in der (Fach-)Öffentlichkeit immer wieder große Beachtung erfährt. In Hamburg wird auf der Grundlage eines Europäischen Sozialfonds

(ESF) Projektes (vgl. Sturm et al. 2011) seit 2011 ein Übergangssystem entwickelt, welches den Bezug zum ersten Arbeitsmarkt stärker in den Blick nimmt (vgl. Sturm et al. 2014). In der Ausbildungsvorbereitung-Dual (AV-Dual) werden schulpflichtige Jugendliche betreut, die nach ihrem ersten Schulabschluss keine anschließende Berufsausbildung gefunden haben. In der AV-Dual stehen, neben zwei Schultagen mit allgemeinbildendem und berufsbezogenem Unterricht, an drei Tagen die Erfahrungen in den Praktikumsbetrieben im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Erfahrungen werden mit einer Mentorin/einem Mentor und mit der Lerngruppe gemeinsam reflektiert. Ziel ist es, die Jugendlichen in der Berufswahlentscheidung zu unterstützen und geeignete Ausbildungsbetriebe zu finden. Auch für das Übergangssystem Schule-Beruf sollen die Handlungsmöglichkeiten der Individuen näher beleuchtet werden. In Kapitel drei wird daher auf die Thesen aus Kapitel zwei Bezug genommen. Hier wird aufgezeigt, inwieweit die Überlegungen zu den „Agenten des Übergangs“ aus der Lehrerbildung auch für die AV-Dual neue Impulse in der Begleitung der Jugendlichen geben können.

2 Die Berufseingangsphase in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen in Hamburg

In den Jahren 2002 bis 2015 konnte in einer Längsschnittstudie die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen in Hamburg begleitet und erforscht werden (vgl. Struve/Zopff 2005; Zopff 2015). Zu Beginn ihrer eigenverantwortlichen Tätigkeit unmittelbar nach dem zweiten Staatsexamen wurden zwei Interviewserien mit ca. sechs Monaten Abstand durchgeführt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen die Erlebnisse und die Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg. In einer dritten Interviewserie konnten einige ehemalige Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ca. zehn Jahre nach ihrem Start in den Beruf befragt werden. Sie warfen einen Blick auf die eigene Entwicklung am Anfang und auf die Professionalisierung der aktuellen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an den beruflichen Schulen.

Insgesamt wird in der Auswertung der Interviewaussagen und der einschlägigen Literatur deutlich, dass die Berufseingangsphase eine sehr wichtige Phase für die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer ist. Insofern ist es folgerichtig, dass vielfältige Vorschläge existieren, diese wichtige Phase der beruflichen Sozialisation entsprechend zu begleiten (vgl. bspw. Benz/Lehner 2009; BEP 2013; Blömeke/Paine 2009; Dammann 2013; EDK 1996; Gröschner 2009; Keller-Schneider 2009; LI-Hamburg 2014; Struve/Zopff 2005). In der Analyse und Auswertung der Interviewserien wird jedoch eine weitere wichtige Erkenntnis deutlich: Die Angebote zur Unterstützung mögen sehr zielgerichtet, innovativ und teilnehmerorientiert sein. Die verschiedenen Personen, die den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit gestalten, haben jedoch einen scheinbar noch größeren Einfluss auf das Gelingen des Berufseinstiegs als die begleitenden Seminare. Es konnten in der Längsschnittstudie vier „Agenten des Übergangs“ und deren Aufgaben identifiziert werden: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, die Schülerinnen und Schüler, die Schulleitungen sowie die Kolleginnen und Kollegen. Was müssen diese „Agenten des Übergangs“ tun, um die Bedin-

gungen des Berufseinstiegs möglichst so zu gestalten, dass eine positive Entwicklung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger möglich wird? Vier Personengruppen haben einen großen Einfluss auf einen gelingenden Start in den Beruf (Zopff 2015, 300ff.). Zunächst tragen diese Verantwortung natürlich die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger selbst. Eine nicht minder große Verantwortung für die Gestaltung der Gelingensbedingungen tragen auch die Kolleginnen und Kollegen und die Schulleitung. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler hat einen besonderen Einfluss auf den Start in den Beruf. In den Interviewaussagen wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Qualität des Kontaktes zu den unterschiedlichen Lerngruppen maßgeblich das Gelingen des Einstiegs bestimmt. Im Rahmen des Forschungsprojektes konnten zwar wünschenswerte Verhaltensweisen identifiziert werden. Allerdings sind Schülerinnen und Schüler nicht in den beruflichen Schulen, um den Berufseinsteigerinnen und -einsteiger einen möglichst gelungenen Start in den Beruf zu ermöglichen. Sie sollen und müssen sich auf ihre eigene Kompetenzentwicklung konzentrieren. Insofern werden keine Thesen über Handlungsmöglichkeiten aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler formuliert.

3 Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger als Agenten der Gestaltung des eigenen Übergangs

These 1: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bemühen sich um die Integration in das Kollegium („Vollmitgliedschaft“). Am Wichtigsten für einen gelungenen Start in den Beruf ist die Integration in das Kollegium. Die Entwicklung der persönlichen Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen bildet die Grundlage für die gegenseitige Unterstützung im Berufsalltag. In vielen Schulen ist die Teamarbeit bereits etabliert. Dort entstehen Anknüpfungspunkte zwischen den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und dem Kollegium einfacher, jedoch nicht selbstverständlich. Auf dieser Grundlage müssen sie beginnen, sich in den Strukturen der Organisation „Schule“ zu bewegen und sie mitzugestalten. Die Kernaufgabe „Unterricht“ steht dabei zunächst am stärksten im Fokus der Bemühungen. Die Erfüllung der Unterrichtstätigkeit bildet einen, nicht nur zeitlich gesehen, großen Bereich der Arbeit in den ersten Monaten und Jahren. Erst wenn Sicherheiten in diesem Bereich hinreichend entwickelt sind, können weitere Aufgabenbereiche in den Blick genommen werden. Nicht selten berichteten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger davon, dass die Übernahme von weiterer Verantwortung quasi der „Initiationsritus“ für die Aufnahme in das Kollegium war.

These 2: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger begreifen ihre eigene Professionalisierung als Prozess. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sind durch ihr Studium und ihr Referendariat intensiv auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet. Terhart weist jedoch zu Recht darauf hin, dass diese beiden Phasen der Lehrerbildung nicht berufsfertige Lehrerinnen und Lehrer entlassen (vgl. 2000, 127). Insofern setzt sich auch im Berufseinstieg die Professionalisierung weiter fort. Das lebenslange berufliche Lernen ist zu erkennen. Hericks Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ nimmt diesen Prozesscharakter auf und identifiziert vier Bereiche der Entwicklung im Berufseinstieg (vgl. 2006). Die individuellen Unterschiede in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben verdeutlicht ein Ansatz von Fuller/Bown (vgl. 1975). Sie

beschreiben den Prozess der Professionalisierung als Reduktion von Diskrepanzen. Diskrepanzen können z. B. in Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gesprächen deutlich werden: Die Selbstwahrnehmung zum Lehrerverhalten stimmt nicht vollständig mit der Fremdwahrnehmung überein. Aus dieser erkannten Diskrepanz können nun Lernmöglichkeiten identifiziert werden. Mit individueller Unterstützung bearbeiten die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die eigenen Entwicklungsaufgaben.

These 3: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger nehmen die besonderen Beanspruchungen des Einstiegs wahr und beurteilen sie realistisch. „Aller Anfang ist schwer“. Dies gilt sicherlich auch für den Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Die negativen Beanspruchungen von denen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger berichten, bedeuten zum Teil einschneidende Erlebnisse bzw. Grenzerfahrungen. Auch im Blick zurück verblasen diese Erinnerungen nicht. Auf Grund der erweiterten Erfahrungen werden sie jedoch anders eingeordnet und mit weiteren Erlebnissen und Situationen verknüpft. Es entstehen offenbar immer wieder Situationen des Neuanfangs im Berufsleben: Der Unterricht in einem neuen Bildungsgang, die Übernahme eines Amtes oder einer Funktion oder die Beförderung in die Leitungsebene einer Schule. Mit Blick auf Antonovskys Ausführungen zur Salutogenese (vgl. 1997) entwickeln die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit einen positiveren Umgang mit den Kohärenzdimensionen der erlebten Beanspruchungen. Es gelingt ihnen offenbar zunehmend besser die Anforderungen zu verstehen, mit ihnen besser umzugehen bzw. sie besser handzuhaben und die Bedeutung für die eigene Arbeit realistischer einzuschätzen.

These 4: Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bringen ihre in der Ausbildung erworbenen, u. U. besonderen, Kompetenzen in die Schulentwicklung ein. Schulen können in ihrer Entwicklung von den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern profitieren: Im Studium und im Referendariat entwickeln die Studierenden und Referendarinnen und Referendare Kompetenzen, die für die Schulen z. B. für die Unterrichtsentwicklung wichtig sein können. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger müssen sich klar darüber sein, dass diese Kompetenzen nicht selbstverständlich auch bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen entwickelt sein müssen.

4 Die Schulleitungen als Agenten der Gestaltung des Übergangs

These 5: Die Schulleitungen handeln in den gegebenen, kaum von ihnen zu beeinflussenden Rahmenbedingungen. Sie müssen trotzdem versuchen diese positiv zu verändern. In den Interviews wurde an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich, dass die von der Bildungsadministration gesteckten Rahmenbedingungen ein Gelingen des Berufseinstiegs zumindest gefährden (Einsatz in von ihnen nicht studierten Fächern, Einsatz an mehreren Schulen, volle Unterrichtsverpflichtung von Anfang an). Diese Bedingungen sind sicherlich nur schwer zu verändern. Die Schulleitungen sollten jedoch ihren Einfluss nutzen, um durch kontinuierliche und konstruktive Kritik die Bedingungen zu verbessern.

These 6: Die Schulleitungen müssen der Führungsaufgabe „Neue Mitarbeiter einarbeiten“ gerecht werden. Entscheidungsspielräume der Schulleitungen in den skizzierten Rahmenbedingungen (These 5) ermöglichen einen maßgeblichen Einfluss auf die Gelingenbedingungen des Berufseinstiegs. Die Kenntnis der Besonderheiten des Berufseinstiegs ist Grundlage für das Gestalten der Einarbeitung. Wie wird die neue Kollegin/der neue Kollege dem Kollegium vorgestellt? Welche Kompetenzen wurden in der Ausbildung erworben? Gibt es besondere Kompetenzen, von denen die Schulentwicklung profitieren könnte? Diese und weitere Fragen sollten beantwortet werden, um eine schnelle Integration in das Kollegium zu ermöglichen. Ähnliche Fragen muss die Schulleitung übrigens auch bei der Einarbeitung erfahrener Kolleginnen und Kollegen in neue Aufgabenbereiche stellen. Insbesondere in der dritten Interviewserie wurde deutlich, dass die „kleinen“ Neuanfänge ebenso Beachtung erfordern wie der Berufseinstieg.

These 7: Die Schulleitung muss eine (Teil-)Verantwortung für den Professionalisierungsprozess der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger übernehmen. Im Zentrum der Einarbeitung der neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steht deren Professionalisierungsprozess. An verschiedenen Stellen wurde in den drei Interviewserien auf geglückte und misslungene Versuche der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben hingewiesen. Insbesondere der Unterrichtseinsatz (Auswahl der Lerngruppen, Einsatz in den Berufs- und Unterrichtsfächern, Zuweisung in die Lehrerteams) ist besonders zu beachten. Entwicklungsaufgaben sind nur auf einem Fundament erworbener Kompetenzen zu bewältigen. Beim Einsatz in von den Lehrkräften nicht studierten Fächern fehlt diese Grundlage. Der Einsatz in besonders schwierigen (und im Kollegium unbeliebten) Lerngruppen als Lückenbüßer ist u. U. eine zu große Herausforderung. Diese Überlegungen müssen in den Planungen der Schulleitung eine Rolle spielen, um den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern Chancen zu eröffnen, ihre in der Ausbildung entwickelten Kompetenzen auszubauen.

These 8: Die Schulleitung muss die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger motivieren, ihre Kompetenzen in das System Schule einzubringen. Nicht nur die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger müssen ihre Kompetenzen erkennen, um sie in das System einzubringen (vgl. These 4). Auch die Schulleitungen müssen diese Kompetenzen wahrnehmen und die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ermutigen, sich in die Schulentwicklung einzubringen. Gleichzeitig ist es wichtig, die Kolleginnen und Kollegen davon zu überzeugen, dass die „Neuen“ tatsächlich einen lohnenden Beitrag zur Weiterentwicklung leisten können. Dem Gefühl der erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, dass ihre Kompetenzen „entwertet“ werden, muss die Schulleitung aktiv entgegenwirken.

5 Die Kolleginnen und Kollegen als Agenten der Gestaltung des Übergangs

These 9: Die Kolleginnen und Kollegen müssen die besondere Situation des Berufseinstiegs verstehen. Sicherlich sind keine Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen notwendig und sinnvoll, die den „richtigen Umgang“ mit Berufseinsteigerinnen und -einsteigern vermitteln.

Gleichwohl bedarf es einer Sensibilität des Kollegiums, mit der besonderen Situation umzugehen. Insbesondere das „geheime Wissen“ einer Organisation muss möglichst veröffentlicht werden. Sollten die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gegen „stillschweigende Absprachen“ oder „Traditionen“ verstoßen, so geschieht dies nur in den seltensten Fällen bewusst und soll nicht provokant wirken. Eine angemessene Reaktion der Kolleginnen und Kollegen auf solche „Regelverstöße“ muss also entwickelt werden.

These 10: Die Kolleginnen und Kollegen müssen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in ihr Kollegium als Vollmitglied aufnehmen. Genauso wie sich die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger um eine Aufnahme in das Kollegium bemühen müssen, müssen die Kolleginnen und Kollegen signalisieren, dass diese Mitgliedschaft erwünscht ist. Eine Atmosphäre der Offenheit ist sicherlich hilfreich, reicht jedoch allein nicht aus. Wie wird mit „Erhöfen“ umgegangen? Ist es grundsätzlich möglich, attraktive Aufgaben Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zu übertragen? Sind Berufseinsteigerinnen und -einsteiger willkommene Lückenbüßer/-innen für die schwierigsten Klassen? Diese und ähnliche Fragen können dem Kollegium helfen, die eigene Einarbeitungskultur zu überprüfen und ggf. zu verändern.

These 11: Die Kolleginnen und Kollegen müssen den Prozess der Professionalisierung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger begleiten. Die Kolleginnen und Kollegen haben in diesem Bereich sehr viel konkretere Aufgaben als z. B. die Schulleitungen. Die individuelle Arbeit an der Diskrepanzreduzierung, bzw. den Entwicklungsaufgaben erfordert individuelle Unterstützung. Die wenigsten Entwicklungsaufgaben lassen sich ausschließlich durch den Besuch von Seminaren der Lehrerfortbildung bearbeiten. Die Unterstützung durch die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen sollte hier der zentrale Faktor zur Bewältigung sein. Insbesondere die „kleinen Gespräche“ über wahrgenommene Diskrepanzen sind aus dem Blickwinkel der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sehr hilfreich. Dies muss den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen deutlich werden. These 12: Die Kolleginnen und Kollegen müssen an den Innovationen durch die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger teilhaben.

In der letzten These sind die Kolleginnen und Kollegen gefordert eine Haltung zu entwickeln, die es den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erleichtert, ihre Kompetenzen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubringen. In den ersten beiden Interviewserien wurde deutlich, dass die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger von den Erfahrungen der „alten Hasen“ zum Teil so beeindruckt waren, dass die eigene Kompetenz deutlich entwertet wurde. Dem müssen und können die Kolleginnen und Kollegen entgegenwirken. Ein verdeutlichtes Interesse an der (Berufs-)Biographie der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger kann ein erster Schritt sein, sich über die Kompetenzen der „Neuen“ zu informieren.

6 Die Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg

Wie bereits oben erwähnt, spielt in der neu gestalteten AV-Dual in Hamburg die Dualität der Lernorte eine große Rolle. Die betrieblichen Erfahrungen werden in den Schulen in den sogenannten Mentorenrunden reflektiert und die Schülerinnen und Schüler ziehen Rückschlüsse

aus den eigenen Erfahrungen, aber auch aus den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen. Ähnlich wie im Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer scheint der Erfolg dieser Maßnahmen nicht nur von der „Konstruktion“ der Angebote abzuhängen. In Anlehnung an Hericks/Keller-Schneider lässt sich auch für die AV-Dual formulieren:

Der individuelle Erfolg der Schülerinnen und Schüler im Übergang Schule-Beruf kann trotz einer „guten“ Bildungsgangstruktur misslingen, sie kann trotz einer „schlechten“ Struktur gelingen. (vgl. 2011, 309)

Aus dieser Überlegung heraus erscheint es sinnvoll, auch für den Übergang Schule-Beruf die möglichen Aufgaben der „Agenten des Übergangs“ in Form von Thesen zu formulieren. Ein erstes Brainstorming dazu fand auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2015 in Dresden statt. Im Folgenden werden diese entwickelten Thesen zusammengefasst und ggf. durch den Autor mit Blick auf die Erkenntnisse zur Berufseingangsphase der Lehrerbildung erweitert.

Aus Zeitgründen wurden in Dresden zunächst für die Agenten „Schülerinnen und Schüler“, „Mentorinnen und Mentoren“ sowie „betriebliche Anleiterinnen und Anleiter“ Aufgaben formuliert. Welche Aufgaben die Abteilungsleitungen in den beruflichen Schulen, die Agenturen für Arbeit oder die Bildungsadministration haben, muss daher an anderer Stelle betrachtet werden.

7 Die Schülerinnen und Schüler als Agenten ihres eigenen Übergangs

Die Schülerinnen und Schüler, die in der AV-Dual unterrichtet werden, haben ihre Schulpflicht noch nicht erfüllt und haben es in ihrer bisherigen Schulzeit aus sehr unterschiedlichen Gründen nicht vermocht, einen Übergang in den Beruf oder eine weiterführende Schule zu organisieren. Grundsätzlich suchen sich die Schülerinnen und Schüler die AV-Dual nicht aktiv als Anschlussmöglichkeit aus: Sie werden der AV-Dual zugewiesen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Motivationslage vieler Schülerinnen und Schüler.

These 1: Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Integration in den ersten Arbeitsmarkt als Chance wahr, „echte“ berufliche Handlungssituationen kennenzulernen, um sich zu orientieren. Nicht wenige Schülerinnen und Schüler, die in der AV-Dual begleitet werden, haben schlechte Erfahrungen mit dem „System Schule“ gemacht. Eine gewisse Schulmüdigkeit ist zu erkennen. Andere sind in ihrer bisherigen Schullaufbahn eher mit Studienwahlmöglichkeiten konfrontiert worden. Der missglückte Übergang in die Oberstufe führt bei diesen Schülerinnen und Schüler zu einer großen Desorientierung, da die Möglichkeit eine duale Berufsausbildung zu absolvieren bisher nicht im Fokus ihrer Überlegungen stand. Für beide Gruppen ist die Bemühung in der AV-Dual den „Schulcharakter“ so gering wie möglich zu halten und die „echten“ Erfahrungen in der Arbeitswelt ins Zentrum zu stellen sehr hilfreich. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese Chance ergreifen und die „eingeübte“ Schülerrolle verlassen, um die Angebote aus der beruflichen Wirklichkeit unvoreingenommen annehmen zu können.

These 2: Die Schülerinnen und Schüler begreifen ihre zu treffende Berufswahlentscheidung als ersten Schritt in ihre berufliche Zukunft. Die vermutete Tragweite der Entscheidung für oder gegen einen Ausbildungsberuf führt bei vielen Schülerinnen und Schülern zu dem Vorgehen, sich stark auf einen einzigen möglichen Ausbildungsberuf festzulegen. Misserfolge in den geschriebenen Bewerbungen führen dann nicht selten zu großer Frustration und Handlungsunfähigkeit bei der Entwicklung von Alternativen. Die Schülerinnen und Schüler müssen den Übergang als eine Phase der „Uneindeutigkeiten“ und der vielfältigen Alternativen begreifen und diese Unbestimmtheit aushalten lernen. Sie müssen eine Frustrationstoleranz und ein Durchhaltevermögen entwickeln, um die „Rückschläge“ zu ertragen und sie als Chance zu erkennen, weitere Möglichkeiten zu entwickeln. These 3: Die Schülerinnen und Schüler müssen die beruflichen Aufgaben und Arbeitsprozesse intensiv kennen lernen, um eine begründete Entscheidung zu treffen. Diese bleibt jedoch flexibel genug, um auf die Bedingungen des Ausbildungsmarktes reagieren zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden in unterschiedlicher Art und Weise am beruflichen Alltag beteiligt bzw. in den Alltag integriert. Die intensive Auseinandersetzung mit wichtigen Arbeitsprozessen, z. B. durch schriftliche Dokumentation und Reflexion, soll dazu führen, die wesentlichen Merkmale und Anforderungen eines Berufes kennen zu lernen. Insbesondere der Austausch mit den anderen Schülerinnen und Schülern über die Arbeitsprozesse kann helfen, Ähnlichkeiten zwischen den Berufen bzw. Berufsfeldern zu erkennen und im Sinne der These zwei zu nutzen.

8 Die Mentorinnen und Mentoren als Agenten des Übergangs

Die Lehrerinnen und Lehrer im AV-Dual haben neben ihrer Unterrichtstätigkeit den zeitlich höchsten Anteil ihrer Arbeit als Mentorinnen und Mentoren zu leisten. Insofern ist im Bildungsgang AV-Dual ein Rollenwechsel für die Lehrerinnen und Lehrer verankert. Elemente des (Lern-)Coachings (vgl. Hameyer/Pallasch 2012) treten stärker in den Mittelpunkt des Handelns. Dies wird durch die wöchentlich fest verankerten „Mentorenrunden“ unterstrichen.

These 4: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre veränderte Rolle als Mentorinnen und Mentoren annehmen. Die Arbeit in der AV-Dual rückt die Schülerinnen und Schüler als Individuen in den Mittelpunkt. Diese Individuen arbeiten in den allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Mathe, Englisch) auf der Grundlage ihrer bisher erworbenen Kompetenzen weiter und versuchen ggf. den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen. Zusätzlich zu diesem Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler bzw. die Mentees in ihren Praktika begleitet werden. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen sie dabei, indem sie in Gesprächen seltener Ratschläge erteilen, sondern eher zuhören und Fragen stellen, die hilfreich für die Aktivierung der Mentees sind. Inhalte dieser Gespräche sind zunächst die Erlebnisse im Praktikum und die Rückschlüsse auf die weitere Berufswahlentscheidung. Die Mentorinnen und Mentoren sind jedoch auch Ansprechpartner/-innen für andere Themen, wie z. B. die Vermittlung einer Schuldenberatung oder eines Antiaggressionstrainings. In den Gesprächen knüpfen die Mentorinnen und Mentoren immer wieder an den Stärken der Mentees an, um eine motivierte Gestaltung des eigenen Übergangs für die Mentees zu ermöglichen. Sie greifen auf ihre eigenen spezifischen betrieblichen Erfahrungen als Berufspädago-

ginnen und -pädagogen zurück und beziehen diese auf die vielen verschiedenen Berufsfelder, in denen die Mentees Erfahrungen machen.

These 5: Die Mentorinnen und Mentoren nehmen ihre Aufgabe als „Scharnier“ zwischen ihren Mentees und den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern aktiv wahr. Im Rahmen der regelmäßigen Praktikumsbesuche treten die Mentorinnen und Mentoren ganz automatisch mit den Anleiterinnen und Anleitern in den Betrieben in Kontakt. Hier sind sie nicht nur Vermittler im Konfliktfall und begleiten den Mentee in seiner Orientierungsphase. Sie verdeutlichen den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern die Ziele des Praktikums und informieren über die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützung durch die Agentur für Arbeit während der Ausbildung von „besonderen“ Jugendlichen. U. U. können auch Informationsveranstaltungen für die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter in den AV-Dual-Schulen eine sinnvolle Ergänzung zur persönlichen Ansprache in den Betrieben sein.

9 Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter als Agenten des Übergangs

Die meisten betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter haben bereits vielfältige Erfahrungen mit Praktikantinnen und Praktikanten der unterschiedlichsten Altersklassen und Schulformen gesammelt. Sie müssen zunächst ggf. die Besonderheiten der AV-Dual kennenlernen, um die Jugendlichen optimal unterstützen zu können.

These 6: Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter müssen sich auf die Persönlichkeit der Mentees einstellen, um sie optimal fördern und fordern zu können. Außerdem prüfen sie, ob ihnen ein Ausbildungsplatz im Betrieb angeboten werden kann.

Ein Langzeitpraktikum im Rahmen der AV-Dual bietet für die Betriebe eine gute Möglichkeit, potentielle Bewerberinnen und Bewerber um eine Ausbildungsplatz kennenzulernen. Sie haben die Chance deutlich mehr Informationen über die Schülerinnen und Schüler zu erhalten, als sie durch eine schriftliche Bewerbung und ein Vorstellungsgespräch bekommen könnten. Diese Chance müssen die Anleiterinnen und Anleiter nutzen. Die Mentees müssen unterschiedliche typische berufliche Handlungssituationen kennenlernen, um eine begründete Entscheidung über ihren Einstieg in die Berufswelt treffen zu können. Diese Situationen müssen sich weitestgehend an den Kompetenzen der Mentees orientieren, um eine Über- aber auch Unterforderung zu vermeiden. Letztlich müssen die Betriebe Zeit und Arbeit investieren, um einen Teil des Fachkräftenachwuchses mit den Jugendlichen aus der AV-Dual decken zu können.

These 7: Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter müssen sich als ein wichtiger Teil der AV-Dual verstehen. Das Ziel der AV-Dual, „echte“ Erfahrungen in der Berufswelt zu ermöglichen, kann nur gemeinsam mit den Betrieben erreicht werden. Die Mentorinnen und Mentoren sowie die Mentees sind auf die Kompetenzen der betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter angewiesen. Diese müssen in der Lage sein, die Jugendlichen in den betrieblichen Tagesablauf zu integrieren. Die Integration bedeutet, dass die Jugendlichen an konkreten

Aufträgen und Arbeitsabläufen beteiligt werden. Nur so können sie die spezifischen Herausforderungen der beruflichen Tätigkeit erkennen und mit ihren persönlichen Wünschen abgleichen. Noch nicht orientierte Jugendliche können sich ebenfalls nur so ein realistisches Bild des Berufes machen, um es mit weiteren Berufsbildern zu vergleichen. Eine Kooperation zwischen den Mentorinnen und Mentoren sowie den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern, wie sie in These fünf skizziert ist, erscheint auch aus der Perspektive der Betriebe als wesentlich, um für die Jugendlichen das Praktikum möglichst erfolgreich zu gestalten.

10 Fazit

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist in Übergangssystemen (nicht nur in Hamburg) detailliert gestaltet. Ebenso gibt es eine große Vielfalt von Unterstützungsangeboten für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in den Lehrerberuf. Unabhängig von den Angeboten in beiden Übergangssystemen, gelingt manchen Beteiligten der Übergang besser als anderen. Für den Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer konnten Handlungsmöglichkeiten mehrerer Agenten in einem Forschungsprojekt entwickelt werden und in Kapitel zwei in Form von zwölf Thesen vorgestellt werden. Diesem Ansatz folgend, wurden im dritten Kapitel Handlungsmöglichkeiten von drei Agenten des Übergangs Schule-Beruf in Form von sieben Thesen skizziert. Diese Thesen sind sicherlich nicht vollständig und nicht durch eine vergleichbar umfangreiche Forschung wie die Thesen zum Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer abgesichert. Es ist lediglich ein erster Schritt zu einem anderen Blick auf das Übergangssystem Schule-Beruf: Nicht nur die organisatorische Form des Übergangs spielt eine Rolle. Die zahlreichen Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung Bau-Holz-Farbe boten eine umfassende Grundlage zur Formulierung dieser Thesen. Das Ausgestalten des Übergangs durch die beteiligten „Agenten“ kann also stärker berücksichtigt werden, um für und vor allem mit den Jugendlichen einen erfolgreichen ersten Schritt in die berufliche Welt zu tun.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Benz, A./Lehner, M. (2009): Berufseinführung im Kanton St. Gallen. Unterstützung auf dem Weg zur Professionalität. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 3, 26-31.
- Bep (Berufseingangsphase) (2013): Starter-Set. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Blömkes, S./Paine, L. (2009): Berufseinführungsprogramme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 18-25.
- Dammann, M. (2013): Schulstart für Lehrer. Ein Praxisbuch. Darmstadt.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern, Sekretariat EDK.

- Fuller, F. F./Bown, O. H. (1975): Becoming a Teacher. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE) H. 11, 25-52.
- Gröschner, A. (2009): Der Beruf als Lernaufgabe. Grundlegung von Innovationskompetenz im Referendariat. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 47-53.
- Hameyer, U./Pallasch, W. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/Basel.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- Hericks, U./Keller-Schneider, M. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.)(2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a., 296-313.
- Keller-Schneider, M. (2009): Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 40-46.
- LI-Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2015): Berufseingangsphase Schule. Online: www.li.hamburg.de/bep/ (04-10-2015).
- Sturm, H. et al. (Hrsg.) (2011): Übergangssystem Schule – Beruf und Hamburg. Entstehung und Herausforderungen. Hamburg.
- Sturm, H. et al. (Hrsg.) (2014): Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg. Hamburg.
- Struve, K./Zopff, A. (2005): Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an beruflichen Schulen in Hamburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens. Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg.
- Terhardt, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Terhardt, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- Zopff, A. (2015): Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Hamburger Beruflichen Schulen. Detmold.

Zitieren dieses Beitrages

Zopff, A. (2016): Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Dr. ANDREAS ZOPFF

Gewerbeschule Gsechs – Berufliche Schule Holz Farbe Textil
Hamburg

zopff@gsechs.de

www.gsechs.de