

Silke LANGE

(Universität Osnabrück)

**Die Lebenswelterweiterung der Jugendlichen zu Beginn der
Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase aus
der Perspektive der Auszubildenden**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/lange_bwpat38.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die Lebenswelterweiterung der Jugendlichen zu Beginn der Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden

Abstract

Die Berufsausbildungseingangsphase nimmt in der Berufsbiographie junger Erwachsener eine bedeutende Rolle ein, da sie den Beginn der Erwerbstätigkeit und den Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt markiert. Aus der Perspektive der in die Ausbildung eintretenden Personen geht die Berufsausbildungseingangsphase mit einer Lebenswelterweiterung einher, die durch vielfältige Problemlagen und komplexe Anforderungen geprägt ist. Diese ergeben sich in einem Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und organisationaler und gesellschaftlicher Erwartungen und Rahmenbedingungen. Im Beitrag werden die Fragen aufgegriffen, mit welche Anforderungen sich die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase konfrontiert sehen und wie sie die Lebenswelterweiterung zu Beginn der Berufsausbildung subjektiv wahrnehmen. Vorgestellt werden Befunde einer qualitativen Untersuchung, die die Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive von Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk untersucht.

The expansion of living environment of young people at the beginning of apprenticeship – the initial phase of apprenticeship in perspective of trainees

The initial phase of apprenticeship faces the beginning of employment and entry into the world of work. That's why it plays a center role in the professional biography of young adults. From the perspective of the persons entering apprenticeship, the initial phase is accompanied by a broadening of the living environment to a world of work, which is characterised by a variety of problems and complex requirements. These arise in a field of tension between individual needs and organisational and social expectations and conditions. This article deals with the questions of which requirements trainees are confronted with during the initial phase of apprenticeship and how they subjectively perceive the expansion of their living environment at the beginning of apprenticeship. It presents the findings of a qualitative study that examines the initial phase of apprenticeship from the perspective of trainees in the automotive mechatronics trade.

Schlüsselwörter: *Berufsausbildungseingangsphase, Ausbildung aus Auszubildendenperspektive, Anforderungen der Ausbildung*

1 Einleitung

Die berufliche Ausbildung ist für Jugendliche der Beginn und der Grundstein der Entwicklung einer beruflichen Handlungsfähigkeit. In der Ausbildung sollen die Auszubildenden die Arbeits- und Berufswelt fachlich, sozial und emotional erschließen, was erfordert, die individuellen Wissensbestände und Handlungsroutrinen aus der Wahrnehmung und Interpretation der gesellschaftlichen und institutionellen Handlungsanforderungen heraus zu erweitern (Lange 2019). Aus einer pädagogisch-normativen Perspektive soll dabei „eine Verhaltensgrundlage gewonnen werden (Ich-Identität, Autonomie), die sich in den späteren Lebensphasen bewährt“ (Beck 1976, 130). Diese Integrationsleistung darf dabei „weder unbewegliche Verfestigung noch unverbindliche Variabilität der Persönlichkeit“ (ebd.) hervorbringen; es bedarf einer gewissen „Integrationsbalance“ (Kutscha 2006, 12). Können die erforderlichen Integrationsleistungen nicht erbracht werden, drohen aus einer systemtheoretischen Perspektive (vgl. Beck 1976, 266) Abbrüche und Umstiege, also Vertragslösungen. Diese zählen seit dem Anstieg der Lösungsquoten in den 1980er Jahren zu den berufsbildungspolitischen „Dauerbaustellen“. Jährlich werden zwischen 20 und 25 Prozent der Ausbildungsverträge eines Ausbildungsjahrgangs vorzeitig gelöst (vgl. BMBF 2019, 41). Dabei zeigen sich deutliche regionale und berufsbezogene Differenzen (vgl. Lange 2019, 57ff.). Auch in Bezug auf den Zeitpunkt der Lösung weisen die Daten deutliche Unterschiede nach: Rund 66 Prozent der Vertragslösungen erfolgen innerhalb des ersten Ausbildungsjahres (etwa ein Drittel innerhalb und ein weiteres Drittel nach der Probezeit), anschließend sinkt das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen deutlich. Es ist also vor allem der Anfang der Berufsausbildung, der ein besonders hohes Lösungsrisiko aufweist. Werden die Vertragslösungen im Sinne Becks (1976) als Fälle gescheiterter Integrationsleistungen interpretiert, ist folglich vor allem das erste Jahr der Berufsausbildung, die sogenannte Berufsausbildungseingangsphase (vgl. Lange 2019), von hohen Integrationsanforderungen geprägt, deren Nicht-Erfüllen zur Vertragslösung führen kann.

Mit dem Beginn der dualen Berufsausbildung treten die Jugendlichen in die Erwerbstätigkeit ein. Dieser Übergang ist für die Jugendlichen mit drastischen Veränderungen verbunden: Vom „Schonraum Schule“ gehen sie über in eine neue „Erfahrungswelt“ (Heinz 1995, 145), in der andere Regeln gelten, andersartige Umgangsweisen gepflegt und neue Erwartungen an sie gestellt werden. Die Lebensführung der Jugendlichen verändert sich stark (vgl. u. a. Kutscha et al. 2009; Schirmer 1997). Der Beginn der Berufsausbildung gibt den Auszubildenden in diesen Entwicklungsprozessen wichtige Impulse (vgl. u. a. Beck 1976, 131; Kutscha et al. 2009; Lange 2019). Aus berufspädagogischer Perspektive ist der Veränderung der jugendlichen Lebenswelt zu Beginn der Berufsausbildung bisher jedoch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurden. Das ist insofern verwunderlich, als vorliegende Befunde auf eine besondere Problemhaftigkeit des ersten Ausbildungsjahres hinweisen und nach wie vor offen ist, „welche Anforderungen eine solchermaßen notwendig gewordene ‚Integrationsbalance‘ an den Berufsanfänger stellt, welche Kompetenzen es hierzu bedarf und wie deren Entwicklung gefördert werden könnte“ (Kutscha 2006, 12). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Frage aufgegriffen, mit welchen Anforderungen die Jugendlichen zu Beginn der Berufsausbildung konfrontiert werden. Darauf aufbauend wird diskutiert, in wel-

cher Form sich die Lebenswelt der Jugendlichen mit dem Eintritt in die Berufsausbildung verändert und wie eine an der Lebenswelt orientierte berufliche Bildung die Veränderung der jugendlichen Lebenswelt unterstützen kann.

2 Die Berufsausbildungseingangsphase als spezifische Phase des Übergangs in die duale Berufsausbildung und Lebenswelterweiterung der Jugendlichen – theoretische Vorüberlegungen

Im Fokus der aufgeworfenen Fragestellungen stehen das subjektive Erleben und die subjektiven Erfahrungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase. Die Berufsausbildungseingangsphase wird dabei in Anlehnung an Kutscha (2009, 3) und Lange (2019, 141ff.) als Entwicklungsaufgabe und als spezifische Phase des Übergangs von der Schule in die duale Berufsausbildung an der ersten Schwelle begriffen. Abweichend von bisherigen Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase wird diese dabei auf das erste Ausbildungsjahr bezogen, da die Befunde zu vorzeitigen Vertragslösungen, insbesondere die Befunde zum Zeitpunkt vorzeitiger Vertragslösungen, darauf hindeuten, dass „die Phase der konfliktreichen Konfrontation mit der Ausbildungsrealität erst mit dem Ende der Ersten Ausbildungsjahres abgeschlossen“ wird (Lange 2019, 168).

Der Übergang in die Berufsausbildung ist aus der Perspektive der Jugendlichen ein einschneidendes Lebensereignis, in deren Verlauf die Jugendlichen mit unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert werden, deren Bewältigung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und die Herausbildung einer beruflichen Identität von hoher Relevanz sind (vgl. Kutscha et al. 2009; Lange 2019). Ein solches Übergangsverständnis steht im Fokus des auf Basis von Arbeiten der Lebensereignis- und Bewältigungsforschung entstandenen Transitionsansatzes, der von Welzer (1993) in den deutschen Diskurs eingebracht und von Griebel/Niesel (2013) auf Übergänge im Bildungsbereich übertragen wurde. Mit der Dissertation der Autorin (Lange 2019) wurde der Transitionsansatz für Bildungsübergänge erstmals in der Berufsbildungsforschung für die Analyse der Berufsausbildungseingangsphase als spezifische Phase des Übergangs in die duale Berufsausbildung eingesetzt.

Die Identitätsentwicklung, das Lernen und die damit verbundenen Verhaltensänderungen werden als Entwicklung im entwicklungspsychologischen Sinne interpretiert. Zur Strukturierung der Entwicklung im Übergang wird auf den ökopsychologischen Ansatz der menschlichen Entwicklung zurückgegriffen, der Entwicklung als fortschreitende Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner Umwelt und damit als „Ergebnis der Interaktion zwischen dem wachsenden menschlichen Organismus und seiner Umwelt“ (Bronfenbrenner 1989, 32) (Transaktion) versteht. Die Umwelt fasst Bronfenbrenner (1989, 8ff.) als soziales System auf, das sowohl die den Menschen unmittelbar umgebenden Lebensbereiche (Mikrosystem) umfasst, als auch die Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und die größeren Kontexte, in die sie eingebettet sind. Der Übergang in die duale Berufsausbildung stellt in diesem System eine Erweiterung der eigenen Lebensbereiche auf den Arbeitsplatz dar und ist mit einem Rollenwechsel ver-

bunden. „Der Übergang Schule/Arbeitswelt an der ersten Schwelle ist keineswegs nur ein Wechsel, bei dem der Betrieb an die Stelle der Schule tritt. Vielmehr verändert sich dabei das gesamte soziale Gefüge, in das der Jugendliche eingebunden ist. Es entsteht ein neuer sozialer Status innerhalb und außerhalb der Familie, der mit einer Veränderung des gesamten Alltagslebens einhergeht“ (Eckert 1989, 43). Dabei treffen bisherige und neue „organisationale Lebenswelten“ (Miroschnik 2010, 140) aufeinander.

Die mit der Integration des neuen, organisational geprägten Lebensbereichs in die individuelle Umwelt verbundenen Entwicklungsprozesse sind im Sinne Havighursts (1981) gekennzeichnet durch ein Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen, die durch die bisherige Umwelt der Jugendlichen geprägt sind, und den gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen der organisationalen Lebenswelt, die durch Berufs- und Arbeitswelt und die in der Organisation agierenden Personen beeinflusst wird. Die Bewältigung der diesem Spannungsverhältnis immanenten Anforderungen erfolgt individuell vor dem Hintergrund der individuell zur Verfügung stehenden Ressourcen. In der Entwicklungspsychologie ist zur Beschreibung des Prozesses der Anforderungsbewältigung das Anforderungs-Bewältigungs-Paradigma nach Lazarus (1995) allgemein anerkannt. Stress und Belastung – als Ergebnis der Anforderungsbewältigung – werden dabei nicht allein auf situative oder personale Bedingungen zurückgeführt, sondern als Ergebnis eines komplexen Beziehungsgefüges von Stressoren, Bewertungsvorgängen, Ressourcen und Bewältigungsverhalten konzipiert. Im Mittelpunkt des Ansatzes steht der subjektive und kognitive Prozess der Wahrnehmung und Bewertung der Anforderungen (potentiell stressauslösenden Faktoren). Je nachdem, zu welchem Ergebnis dieser Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess kommt, wird ein Bewältigungsverhalten ausgelöst, das darauf zielt, einen möglichst guten Ausgleich zwischen der Situation und eigenen Überzeugungen, Wertvorstellungen, Fähigkeiten und Bindungen zu erzielen (vgl. Lange 2019, 157ff.). Misslingt die Bewältigung kann es zu einem Belastungserleben kommen. Anforderungen sind demnach nicht mit Belastungen gleichzusetzen (vgl. Lohaus et al. 2010, 20). „Individuelle Bewältigungsmöglichkeiten und insb. soziale Ressourcen bestimmen, ob sich jemand in einer stressbezogenen Situation (z. B. hohe berufliche Anforderungen, Rollenkonflikte, Migration) bedroht oder herausgefordert fühlt (Rückwirkung auf die primäre Bewertung) und ob es gelingt, die Bedrohungsquelle zu kontrollieren und die Emotionen günstig zu regulieren“ (Kohlmann/Eschenbeck 2013, 60).

3 Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden – zur zugrunde liegenden qualitativen Studie

Die Berufsausbildungseingangsphase ist durch die vielfältigen Anforderungen des Übergangs in die duale Berufsausbildung und die damit verbundene Erweiterung der Lebensbereiche der jugendlichen Umwelt gekennzeichnet (vgl. Kutscha et al. 2009; Lange 2019). Zu den großen Herausforderungen des Übergangsprozesses zählen Berufswahl und -entscheidung, die durch eine erhöhte Komplexität infolge der Veränderungen gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen und der eigenen Lebensentwürfe und Wertorientierungen der Jugendlichen geprägt sind (Lange 2019, 132f.). Ist der Übergang in die Berufsausbildung gelungen

und damit die „erste Schwelle des möglichen Scheiterns überwunden“ (Klaus 2014, 37), werden die Jugendlichen mit neue Anforderungen konfrontiert. Diese Anforderungen sind aus einer transaktionalen Perspektive heraus individuell und situationsspezifisch, da sie Ergebnis einer individuellen Einschätzung der adaptiven Beziehung der Situation und der Bewältigungsoptionen des Einzelnen (Transaktion) sind. Insofern werden potentielle Anforderungen von den Auszubildenden individuell wahrgenommen und situationsspezifisch gedeutet und bewertet (vgl. Lange 2019, 415). Ziel der den folgenden Ausführungen zugrunde liegenden qualitativen Studie war es, (1) diese Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase aus individueller Perspektive der Auszubildenden am Beispiel der Kfz-Mechatronikerausbildung zu rekonstruieren, (2) nachzuzeichnen, welche Belastungen von den unterschiedlichen Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase ausgehen, und (3) herauszuarbeiten, mit welchen Strategien die unterschiedlichen Anforderungen von den Auszubildenden bewältigt werden (vgl. ebd., 17ff.). Der Untersuchung lag der in Kapitel 2 skizzierte theoretische Rahmen zugrunde (vgl. ebd., 141ff.). Der Untersuchungsfokus wurde auf die Kfz-Mechatronikerausbildung gelegt, um – in Abgrenzung zu vorherigen Untersuchungen (vgl. Kutscha et al 2009) – einen Beruf des Handwerks aufzugreifen, da sich die Handwerksausbildung durch eine lange Tradition und daraus hervorgehende Besonderheiten auszeichnet (vgl. ebd., 41ff.). Innerhalb des Handwerksbereichs ist insbesondere die Kfz-Mechatronikerausbildung besonders beliebt (vgl. ebd., 38ff.).

Aufgrund der Prozesshaftigkeit des Geschehens in der Berufsausbildungseingangsphase war die Studie als prospektives Längsschnittdesign mit zwei zeitlich auseinanderfallenden Erhebungszeitpunkten (t_1 am Ende des ersten Ausbildungshalbjahres und t_2 am Ende des ersten Ausbildungsjahres) angelegt (vgl. ebd., 173ff.). Das Sample, das über eine Berufsschule und eine Institution der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung rekrutiert werden konnte, bestand aus 18 Auszubildenden, von denen zur zweiten Erhebungsphase noch 11 Jugendliche erreicht werden konnten (vgl. ebd. 180ff.). Mit den Auszubildenden wurden problemzentrierte Interviews geführt, um die individuellen Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen der Berufsausbildungseingangsphase möglichst unvoreingenommen zu erfassen (vgl. ebd., 182ff.). Ergänzt wurden die Interviews um Strategien des Coping-Process-Interviews, um gezielt den Prozess der Stresswahrnehmung und -einschätzung zu explorieren (vgl. ebd., 187f.).

Die qualitativen Daten wurden mittels verschiedener Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. ebd., 212ff.). Im ersten Schritt wurde zur Rekonstruktion der verschiedenen Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase aus dem Material ein induktiv-deduktives Vorgehen gewählt. Im Ergebnis konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen identifiziert werden. Die individuelle Wahrnehmung der unterschiedlichen Anforderungen, so die These der Autorin (ebd., 242ff.), wird durch Defizite individueller Bedürfnisse bzw. die (potentielle) Bedrohung der individuellen Bedürfnisse gesteuert. Bedürfnisse werden dabei verstanden als „eine psycho-physische Determinante menschlichen Verhaltens, die als Gefühl oder Vorstellung erlebbar wird und auf Befriedigung zielt“ (Mägdefrau 2006, 23). Die These schließt an ein motivationspsychologisches Verständnis von Bedürfnissen an, nach dem Bedürfnisse als Auslöser von Handlungsmotivation diskutiert

werden. Ziel der motivierten Handlungen ist es, individuelle Bedürfnisse zu befriedigen bzw. Spannungen durch defizitäre Bedürfnisse zu reduzieren (vgl. Maslow 1990, 156). Zu Beginn der Berufsausbildung entstehen diese handlungsmotivierenden Spannungen durch die Bedrohung individueller Bedürfnisse. Anforderungen werden demnach – im Anschluss an das Anforderungs-Bewältigungs-Paradigma (vgl. Kapitel 2) – dann bewusst wahrgenommen, wenn die „Grundbedürfnisse durch eine als unkontrollierbar empfundene Situation, verbunden mit fehlenden Handlungsmöglichkeiten bedroht sind“ (Struhs-Wehr 2017, 33). Insofern wird ein Zusammenhang zwischen einer wahrgenommenen Anforderungen und einem bedrohten Bedürfnis unterstellt.

Zur Strukturierung der vielfältigen (potentiellen) Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase wurde ein Modell erarbeitet (Lange 2019, 242ff.), das diese These aufgreift und die potentiellen Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase als bedrohte Bedürfnisse der Jugendlichen im Übergang interpretiert. Das Modell ist im Anschluss an die Bedürfnispyramide von Maslow (1990) in fünf Ebenen strukturiert: der physiologischen, der sicherheitsbezogenen, der sozialen, der kompetenzbezogenen und der selbstwirksamkeitsbezogenen (Anforderungs-)Ebene. Zwar ist die Maslow'sche Bedürfnistheorie nicht unumstritten (vgl. zusammenfassend Mägdefrau 2006, 54ff.), doch hat sie bis heute eine hohe Bedeutung in der Arbeitszufriedenheitsforschung und als eines „der zentralen Erklärungsmodelle menschlichen Bedürfnisgeschehens“ (Mägdefrau 2006, 42). Innerhalb dieser unterschiedlichen Anforderungsebenen bündeln sich Anforderungen, die nicht nur den Einzelnen sein individuelles Handeln und seine individuelle Persönlichkeit (individuelle Dimension) betreffen, sondern auch Veränderungen und Integrationsleistungen im Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen in einer interaktionalen Dimension und im Zusammenhang mit den Kontexten der unterschiedlichen Lebensbereiche in einer kontextuellen Dimension erfordern (vgl. Lange 2019, 415ff.; Griebel/Niesel 2013, 37).

		ANFORDERUNGSDIMENSIONEN		
		Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
ANFORDERUNGSEBENEN	Selbstverwirklichungsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> Wunschvorstellungen und Kompromisse 	<ul style="list-style-type: none"> Markenkultur Kontrolle Vorgeschriebene Arbeitsabläufe 	
	Kompetenzanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> Lernmöglichkeiten Leistungsanforderungen Wissen Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> Vermittlungsqualität Betriebliche Tätigkeit Theorie-Praxis-Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> Auszubildendenrolle
	Soziale Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> Rückmeldungen Anteilnahme 	<ul style="list-style-type: none"> Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> Private Beziehungen Betrieb als soziales System Konflikte Diskriminierung
	Sicherheitsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> Körperliche Arbeit Körperliche Beeinträchtigung Übergang in die Ausbildung Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> Flexible Arbeitszeiten Private Sicherheitsanforderungen Funktionales Arbeitsumfeld Mobilität Finanzielle Situation Ausbildungsorganisation 	
	Physiologische Anforderungen		<ul style="list-style-type: none"> Physische Anpassung Zeitliche Anpassung 	

Abbildung 1: Anforderungsmatrix der Berufsausbildungseingangsphase (entnommen aus Lange 2019, 416)

Auf diese Weise werden die Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase als Matrix strukturiert, die im Folgenden entlang der zentralen Ebenen und Dimensionen kurz umrissen werden sollen. Die Darstellungen können die Matrix nicht in Gänze beschreiben, sie dienen lediglich dazu, einen Eindruck der unterschiedlichen Anforderungsebenen und -dimensionen zu vermitteln. Für eine ausführliche Beschreibung der Matrix und der im Rahmen der Untersuchung identifizierten konkreten Anforderungen sei auf Lange (2019, S. 370ff.) verwiesen.

- Die *physiologische Anforderungsebene* ist gekennzeichnet durch Anpassungsanforderungen, die sich auf die physiologischen Bedürfnisse wie Schlaf und Entspannung zurückführen lassen. Beispielsweise berichteten die Jugendlichen, dass sie Probleme mit dem zeitigen Aufstehen haben. Solche Anforderungen nehmen die Jugendlichen nur dann wahr, wenn ihre körperliche Konstitution für die Bewältigung der physiologischen Anforderungen in der neuen oder veränderten Umgebung mit ihren veränderten Rahmenbedingungen nicht mehr ausreicht.
- Auf der zweiten Ebene stehen die *Sicherheitsanforderungen*, hinter denen das Bedürfnis nach Sicherheit, Ordnung und Gesundheit steht, das zu Beginn der Ausbildung auf vielfältige Weise beeinträchtigt werden kann. In der individuellen Dimension handelt es sich dabei um körperliche und emotionale Anforderungen, die die eigene physische oder psychische Gesundheit gefährden können. In der kontextuellen Dimension bündeln sich Anforderungen und Rahmenbedingungen, die die individuelle Ordnung und Struktur bedrohen.
- *Soziale Bedürfnisse* nach zwischenmenschlichen Beziehungen werden zu Beginn der Berufsausbildung beeinträchtigt, weil für die individuelle Entwicklung wichtige Rückmeldungen fehlen (individuelle Dimension), Zeiträume für soziale Kontakte neu

strukturiert werden müssen (kontextuelle Dimension) und das soziale Umfeld neu erschlossen werden muss oder Konflikte und negative Interaktionen erlebt werden (interaktionale Dimension).

- Hinter den *kompetenzbezogenen Anforderungen* steht das Bedürfnis des Menschen, sich selbst als handlungsfähig zu erleben und dafür die entsprechende Anerkennung zu erhalten. Gerade zu Beginn der Ausbildung wird dieses Bedürfnis stark eingeschränkt, etwa weil Lerngelegenheiten fehlen, Leistungsanforderungen nicht dem Leistungspotential entsprechen oder Kompetenzen fehlen, um die Aufgaben der Ausbildung zu bewältigen (individuelle Dimension). Dazu kommen in der kontextuellen Dimension die betrieblichen Anforderungen und Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs. In der interaktionalen Dimension bedrohen kompetenzbezogene Herabwürdigungen das individuelle Kompetenzerleben.
- Vereinzelt nehmen die Auszubildenden Anforderungen auf der Ebene der *Selbstverwirklichungsanforderungen* wahr, die dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Autonomie und Selbstbestimmung entgegenstehen.

Die Art und Weise, wie die Auszubildenden die Anforderungen individuell wahrnehmen, hängt – entsprechend des Anforderungs-Bewältigungs-Paradigmas (vgl. Kapitel 2) von den Rahmenbedingungen und den eigenen Erfahrungen ab. Die längsschnittliche Anlage der Untersuchung ermöglichte es, zu zeigen, wie sich die Wahrnehmung der Anforderungen und das Belastungserleben im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase verändern (vgl. ebd., 330ff.). Zur Beschreibung der Belastungen wurden in weiteren Schritten mittels skalierender Inhaltsanalyse anforderungsbezogene Belastungswerte aus dem Material extrahiert. Dabei zeigt sich, dass die individuelle Belastung der Auszubildenden über die Berufsausbildungseingangsphase hinweg zunimmt, auch weil die Auszubildenden immer mehr Anforderungen wahrnehmen und die Anforderungen komplexer deuten. Eine im Sinne Maslow's anzunehmende Stufung der Belastungen durch die zentralen Anforderungskategorien zeigt sich in der Untersuchung jedoch nicht. Dies ist nicht verwunderlich, da die Berufsausbildungseingangsphase als Teil des Übergangs in die Berufsausbildung eine „verdichtete und akzelerierte Veränderungsphase []“ (Welzer 1993, 37) ist, die gleichzeitig vielfältige Modifikationen von Gewohnheiten, Handlungsroutinen und Wissensbeständen der Auszubildenden erfordert.

4 Subjektive Erfahrungen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase

Die im Rahmen der in Kapitel 3 beschriebenen Untersuchung erhobenen Interviewdaten geben nicht nur Aufschluss über Anforderungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase, sondern stellen darüber hinaus interessante „Kfz-Mechtroniker*in-Geschichten“ der Berufsausbildungseingangsphase dar, die aufgrund der Untersuchungsanlage durch Anforderungen und Diskontinuitäten geprägt sind. Diese geben einen Einblick

in die Erfahrungen der Jugendlichen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase. Diese sollen im Folgenden anhand von drei ausgewählten Fällen auszugsweise skizziert werden.¹

Fall 1: Florian – der sicherheitslabile Typ

Florian ist 18 Jahre alt und direkt von der Schule in seine Wunschausbildung zum Kfz-Mechatroniker eingemündet. Die ersten Tage der Ausbildung beschreibt Florian sehr positiv, er hat sich zu Beginn der Ausbildung „*schon wohl gefühlt*“, weil „*alle nett waren da*“ und die Kollegen „*halt sich ein bisschen auch interessiert [haben] für mich*“ (1, soziale A.). Trotzdem merkt er, dass er als Auszubildender anders behandelt wird, als die Gesellen: „*man merkt halt schon, dass die auszubildenden viel machen müssen. aber das ist ja auch normal, denk ich mal*“ (1, kompetenzbez. A.).

Anfangs hatte Florian Probleme, sich im (funktionalen) Betriebsumfeld zurecht zu finden und das Stehen in der Werkstatt war ungewohnt: „*anfangs war das ziemlich blöd ja, also es war ungewohnt, weil ich sonst den ganzen tag nur saß*“ (1, physiologische A.). Die Arbeitsaufgaben konnte Florian zu Beginn der Ausbildung noch nicht so erledigen, wie es sich das gewünscht hatte. Es fällt ihm ohnehin schwer, sich Sachen zu merken: „*also ich lerne ja gerne. aber ich bin mir immer unsicher, wenn ich was mache. auch wenn ich es richtig mache, bin ich mir immer unsicher, ob es richtig war. ((lacht))*“ (1, kompetenzbez. A.). Fragen kann er in solchem Fall nicht jeden Gesellen, zum Beispiel hat er einen Kollegen, „*der hat so eine eigene art. der ist halt so, der also / der beleidigt viel, aber aus spaß halt, der macht das nicht mit absicht. und ähm wenn er mir ganz oft sachen erklärt, dann ist er schon sauer auf mich*“ (1, soziale A.). Auch das musste Florian erst lernen. Die (Kompetenz-)Anforderungen, die vom Betrieb an Florian gestellt werden, beschreibt er als sehr hoch: „*wenn er [der Geselle, Anm. S. L.] es kontrolliert äh und es falsch ist, zum beispiel wenn eine schraube falsch angezogen ist, dann dann klatscht er mir eine hat er gesagt ((lacht)) [...] er würde mich halt richtig anmeckern so, warum hab ich das nicht richtig festgezogen, ich muss dadrauf achten. und ähm es ist wichtig, wenn es abfällt, dann kann alles passieren. dann kann der halt einen unfall bauen der kunde*“ (1). Weil sich Florian dieser Verantwortung bewusst ist, kontrolliert er „*generell öfters*“ (1), Angst davor Fehler zu machen, hat er allerdings nicht.

Zum zweiten Interview (nach dem ersten Ausbildungsjahres) hat sich für Florian nicht viel verändert. Er beschreibt im zweiten Interview, dass er die Kollegen jetzt besser kennt und er daher nicht mehr so zurückhaltend ist. Außerdem ist er „*ein bisschen geschickter geworden. und äh bisschen mutiger vielleicht auch, dass ich ein bisschen mehr rede als vorher*“ (2). Die Leistungsanforderungen (bzw. Kompetenzanforderungen) des Ausbildungsbetriebs beurteilt Florian nicht mehr so positiv bzw. fühlt er sich „*nicht so gut, ja ich bin ja dann so halt, dass ich dann halt schon so denke ja, stimmt hätte ich besser machen können. ähm ja. ich fühle mich dann halt so ein bisschen blöd*“ (2). Vor allem in der Schule kann er den Anforderungen

¹ Für die Darstellungen werden Textbeispiele aus den Interviewtranskripten verwendet. Diese unterliegen den im Projekt festgesetzten Konventionen der Transkription, zu denen u.a. zählte, dass das Transkript in Kleinschreibung erstellt wurde (vgl. Lange 2019, 208ff.). Die zitierten Textstellen werden kursiv gekennzeichnet und zugunsten des Leseflusses nur mit der Interviewnummer (1 für das erste und 2 für das zweite Interview) versehen. Darüber hinaus wird die Anforderungsebene der dargestellten Anforderung benannt. Zugunsten der Lesbarkeit wird das Wort „Anforderungsebene“ mit „A.“ abgekürzt.

nicht gerecht werden. Aber auch in Bezug auf den Betrieb beschreibt Florian im Interview verschiedene Situationen, in denen er die Aufgaben nicht ohne Hilfe erledigen konnte oder Fehler gemacht hat und sich deshalb schlecht fühlte. Trotzdem hat Florian das Gefühl, dass er sich *„sachen besser merken kann mittlerweile. also es verbessert sich immer mehr also das merken kann“* (2). Selbstständig arbeitet Florian häufig noch nicht: *„ich guck manchmal lieber zu. oder der geselle ist hinter mir als dass ich es ganz alleine mache“* (2).

Fall 2: Mark – der soziable Typ

Mark ist ebenfalls 18 Jahre alt und direkt aus der Schule in die Berufsausbildung eingemündet. Schon als Kind hat er *„selber irgendwas machen wollen oder bauen wollen oder sonst noch was. und ja das mit auto ist halt irgendwie rumschrauben oder so“* (1). Mark fühlte sich von Beginn an im Kollegium der Werkstatt aufgenommen, berichtet aber über Probleme mit denen *„vorne [...] also verkäufer und so, mit denen kommt man halt nicht so gut klar, aber es geht ((lacht))“* (1, soziale A.). Und obwohl Mark sich von den Kollegen in der Werkstatt aufgenommen fühlt, ist es für ihn *„schon nicht so einfach so auszubildender zu sein, weil da ist man noch immer so bisschen zurück gestellt sozusagen“* (1, soziale A.), er muss typische Azubis-Arbeiten erledigen (Werkstatt sauber halten, *„kleine sachen machen“* (1), Autos aufbereiten; Kompetenzanforderung), was er *„manchmal [...] schon belastend“* (1, kompetenzbez. A.) findet. Insbesondere die Aufbereitungsarbeiten stören ihn, weil er das nicht zu seinen Aufgaben zählt: *„ich seh das eigentlich so ähm als kfz-mechatroniker will man kein aufbereiter werden und im ersten lehrjahr wirst du zum aufbereiter ausgebildet sozusagen und ja ich will halt keine autos putzen [...] ja das ist schon manchmal echt doof“* (1).

Auch die Arbeitszeit findet Mark belastend: *„also manchmal ist es wirklich so die lange arbeitszeit, wir arbeiten ja von dreiviertel acht bis halb fünf und das wirklich jeden tag und manchmal denkt man so ‚oh ich will einfach nur nach hause‘ oder ‚ich will mal ein bisschen freizeit haben‘ [...] es ist schon eine umgewöhnung sozusagen, wenn man jetzt von der schule her in ausbildung geht. in der schulthe hattest du also ich hatte immer zeit ((lacht)). [...] und ja in der ausbildung ist es halt so, dass du halt wirklich keine / also keine / sagen wir nicht keine zeit mehr aber wenig zeit für deine freunde hast [...] und ja manchmal ist es wirklich schlimm“* (1, physiologische / soziale A.). Teilweise war es für Mark anfangs so schlimm, dass er über einen Abbruch nachdachte. Im zweiten Interview resümiert er: *„also ähm wo ich angefangen habe da war halt große umstellung auch von schule dann arbeiten zu gehen und ich glaube das hat mich auch teilweise richtig fertig gemacht sozusagen [...] das war manchmal wirklich das problem [...] aber jetzt nach dem jahr bin ich es jetzt eigentlich / ist der alltag sozusagen wieder wieder ganz normal ja“* (2).

Mark hat hohe Erwartungen an sich selbst, zum Beispiel berichtet er, dass er möglichst alles richtig machen möchte und sich sehr über eigene Fehler ärgert. Die Schule ist für Mark dann *„manchmal wirklich jetzt auch noch entspannung [...], weil auf arbeit acht stunden immer rumstehen und immer unter druck [...] immer präsent sein und immer positiv auffallen“* (1, kompetenzbez. A.). Denn auch der Ausbildungsbetrieb stellt hohe (Kompetenz-)Anforderungen an Mark: *„der meister sieht das nicht gern wenn man jetzt nur so rumsteht oder so“* (1). Die Ausbildung wird im Ausbildungsbetrieb sehr ernst genommen, alle *„also die*

gesellen auch, die nehmen sich viel zeit auch für die azubis. also vor allen dingen unser meister, also der in der werkstatt ist ähm, der will allen auch wirklich was beibringen“ (1).

Fall 3: Aziz – der sozial- und sicherheitslabile Typ

Aziz ist vor vier Jahren aus Afghanistan nach Deutschland gekommen. In Deutschland hat er bereits einen Schulabschluss nachgeholt und ist nun mit 23 Jahren direkt nach dem Real-schulabschluss in die Ausbildung eingemündet. Für die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker hat er sich beworben, weil *„ich hab schon sehr lang / lange erfahrungen. eine erfahrung (..) in miene heimatland ich habe auch ein kfz-mechatroniker gearbeitet. so wie hier ist ganz anderes welt da“ (1).*

Das erste Interview mit Aziz ist geprägt von den Problemen, die Aziz mit der Ausbildungsplatzsuche und anschließend mit seiner Arbeitserlaubnis hatte: *„letztes jahr ich hab durch die hölle gekämpft, um ein ausbildungsplatz finden [...] in erste monat für mich fast ich hab meine ausbildung gebrochen, das war sehr schwierig. in sich die arbeit war gut. aber den bürokratische und jeden tag ich bin von der arbeit abgeholt zum werkstattlei/ zum werkstatt äh wie sagen chef von werkstatt. ja. ich bin immer jeden tag fast jeden tag hin gegangen und mit ihm gesprochen und das und das und das und das letztendlich nach zwei monaten endlich alles geklärt wird. [...] immer jeden tag die werkstattleiter zu mir gesagt ‚ist das die richtige beruf, auf dass du hier arbeitest?‘“ (1, sicherheitsbez. A.).* Er ist so froh, diesen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, dass er sich selbst sehr stark unter Druck setzt: *„ich tue was alles nötig für mein beruf. ich hab letztes jahr in der reifensaison eine schulterverletzung bekommen. und damals ich konnte nicht laufen ich bin wie ein roboter durch die werkstatt gelaufen und während der arbeit hat mein der abeitgeber mich zum arzt geschickt [...]. und der arzt hat auch für mich eine woche krank geschrieben. trotzdem ich bin wieder zur werkstatt gekommen [...] und als ich die einen tag entschuldigung für mein arbeitgeber vorgelegt, er sagt ‚du hast krankgeschrieben‘, das / ich sagte ‚nein, ich kann arbeiten‘. trotzdem ich hab weiter gemacht“ (1, sicherheitsbez. A.).*

Außerdem berichtet er, dass *„die ersten monat war es ziemlich für mich schwierig. ich bin in einfach in deutschland gar nicht gearbeitet“ (1).* Auch der Umgang mit den Kollegen viel Aziz schwer: *„ich hatte schwierigkeiten mit den leuten. dass ich besser kennen / kennenlernen und das mich verstehen“ (1, soziale A.).* Die sprachlichen Hürden waren für Aziz im Umgang mit den Kollegen hoch: *„wenn ich immer in ein ort zu andere ort wechseln, dann es kommt für mich auch die schwierigkeit um jemand zu verstehen und gut, ja solange das es jemand / das jemand mich besser kennt und ich kenne die anderen lernen das wird ein bisschen schwieriger und ja“ (1).* Mit der Sprache hat Aziz auch in der Schule Probleme, da viele Fachbegriffe genutzt werden, die er nicht versteht. Unter den Verständnisschwierigkeiten leiden seine Noten, was ihn wieder stark unter Druck setzt, weil der Ausbildungsbetrieb andere Noten von ihm erwartet: *„als ich meine zeugnis bekommen auf dem alle fächer steht vier und vier und vier. wenn ich mein ausbilder hat mir gesagt ‚wenn du nächste (..) zeugnis bringst, das will ich nicht vier auf dein zeugnis sehen‘. das auch damit gemeint, dass wahrscheinlich es wird gekündigt. [...] für mich selbst persönlich ist auch peinlich, dass ich so ein schlechtes zeugnis vorlege. am anfang als ich übernommen wurde wegen meine guten noten.*

in der schule neunte klasse, zehnte klasee hatte ich durchschnitt zwei komma zwei“ (1, kompetenzbez. A.). Das praktische Arbeiten fällt Aziz dagegen nicht schwer.

Im zweiten Interview belastet Aziz die Arbeitsroutine, wegen der er nicht viel lernen kann: *„aber im bereich werkstattmäßig ich habe nicht so besonders vieles gelernt weil ich die sachen, dass ich kannte. und jeden tag wir wiederholen die gleiche arbeit und das ist nicht so besonders neues, was ich da lernen kann [...] das ist die tägliche arbeit für mich und mir fällt häufi,g dass ich mir ist wird viel zu langweilig“ (2, kompetenzbez. A.).* Auch die Azubi-Aufgaben stören ihn: *„ja ja nur die voll dreck arbeit sozusagen kriegt azubis, manchmal in der werkstatt sagen auch dass die azubi sind so wie eine sklave. ich hab mal gehört, paarmal gehört ja, dass die azubis sind dafür ausgebildet wurden und hier übernommen und sie sagen wir haben uns schon unsere sklavereizeit hinter uns jetzt ihr seid die sklaven, dreieinhalb jahren“ (2, kompetenzbez. A.).* Dazu kommt, dass er seine Erfahrungen nicht einbringen kann: *„wenn ich selber persönlich arbeiten können würde ich selber von meiner idee von meine persönliche fähigkeit einsetzen und arbeiten von mein art und weise was wir jetzt in ausbildung machen, es läuft nicht unter meine bedingungen, muss ich so machen dass jemand andere mich befiehlt“ (2, selbstwirksamkeitsbez. A.).*

Außerdem berichtet Aziz über Diskriminierungserfahrungen. Schon im ersten Interview hat er beschrieben, dass die Mitschüler in der Schule Witze machen und er *„nicht einfach beurteilen [kann], ob das erst oder spaß“* ist (1, soziale A.). Am Ende der Berufsausbildungseingangsphase erlebt er dies nun auch im Ausbildungsbetrieb: *„manchmal die sagen so ausländer und solche sachen, dass wenn die zu mir sagen ich fühle mich ganz / gar nicht gut. es kommt öfters sowas. und sowas sachen entweder die sagen aus die spaß, dass die lachen können und das in dem sinne, dass die spaß haben und mir verletzt“ (2).* Mit den Kollegen versteht Aziz sich deshalb nicht mehr so gut.

Fallkontrastierung

Die drei Auszubildenden beschreiben ganz unterschiedliche Anfänge der Berufsausbildung. Die Anforderungen, die in der Berufsausbildungseingangsphase auf sie zukommen, nehmen die Jugendlichen differenziert wahr. Florian und Mark finden beide, dass sie einen guten Start in die Ausbildung hatten. Im engen Kollegenkreis in der Werkstatt fühlen sich beide gut angenommen. Mark grenzt von den Kollegen in der Werkstatt – im Gegensatz zu Florian und Aziz – die Mitarbeiter im Büro ab, mit denen er kein gutes Verhältnis aufbauen kann, weil „man“ mit denen nicht so klarkommt. Aziz‘ Start in die Ausbildung verläuft nicht so gut. Bis einige Wochen nach Ausbildungsbeginn ist unklar, ob er eine Arbeitserlaubnis erhält, weshalb er täglich zum Chef gerufen wird, was ihm sehr unangenehm ist. In das Kollegium im Ausbildungsbetrieb findet er sich zu Beginn der Ausbildung nur schlecht ein, da er sprachliche Probleme hat und die Kollegen ihn teilweise nicht verstehen. Dazu kommen später Diskriminierungserfahrungen, die die Integration in das soziale Umfeld zusätzlich erschweren.

Aziz und Florian beschreiben beide, dass sie sich zu Beginn der Ausbildung durch Sicherheitsanforderungen belastet fühlten, wenn diese sich auch ganz unterschiedlich zeigen. Florian empfand es als belastend, dass er sich im (funktionalen) Arbeitsumfeld nicht

auskannte. Aziz hatte dagegen hohe bürokratische Hürden zu überwinden, die ein Unsicherheitsgefühl ausgelöst haben. Dazu kamen seine Erfahrungen in der Ausbildungsplatzsuche, die er bis in die Eingangsphase hinein als belastend beschreibt und die Unsicherheiten und Ängste auslösen. Alle drei Auszubildenden beschreiben hohe Kompetenzanforderungen zu Beginn der Ausbildung. Vor allem Florian und Mark, die keine praktischen Erfahrungen in der Kfz-Branche haben, fällt es anfangs nicht leicht, den eigenen und den Erwartungen des Ausbildungsbetriebs zu entsprechen. Aziz fällt die praktische Arbeit dagegen nicht schwer, er verfügt über praktische Erfahrungen aus seinem Heimatland. Allerdings bereitet ihm die Berufsschule große Probleme aufgrund seiner sprachlichen Defizite. Auch Florian räumt ein, dass die Berufsschule sehr anspruchsvoll ist. Alle drei Auszubildenden beschreiben auch Kompetenzherabsetzungen aufgrund ihrer Rolle als Auszubildender, mit der „drecksarbeit“ (Florian 2) oder Azubi-Arbeiten verbunden sind, wobei Mark dadurch weniger Belastungen erlebt als Florian und Aziz.

Besondere Diskontinuitäten erleben die Auszubildenden insgesamt durch sicherheitsbezogene, soziale und kompetenzbezogene Anforderungen. Physiologische Anforderungen werden nur vereinzelt thematisiert, die davon ausgehenden Belastungen sind vergleichsweise gering. Selbstverwirklichungsanforderungen spielen in der Berufsausbildungseingangsphase insgesamt eine untergeordnete Rolle. Diese kurz skizzierten Unterschiede in der Wahrnehmung der zentralen Anforderungskategorien im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase wurden in der zugrunde liegenden Untersuchung zu drei typischen Verlaufsmustern der Berufsausbildungseingangsphase verdichtet (vgl. Lange 2019, 384ff.). Für die Typisierung der Belastungsverläufe waren clusteranalytisch nur zwei Belastungsdimensionen relevant, in denen sich die Auszubildenden deutlich unterscheiden: die sicherheitsbezogenen und die sozialen Anforderungen, denn Kompetenzanforderungen werden von allen Auszubildenden als stark belastend erlebt. Auszubildende des *sicherheitslabilen Typs* können soziale Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase besser bewältigen als Sicherheitsanforderungen, von denen deutlich höhere Belastungen ausgehen. Zu diesem Typ zählt Florian. Auszubildende des *soziallabilen Typs* fühlen sich dagegen eher von sozialen Anforderungen als von Sicherheitsanforderungen belastet, wie Mark. Eine dritte Gruppe von Auszubildenden, darunter Aziz, bilden den *sozial- und sicherheitslabilen Typ*. Diese Jugendlichen weisen keine auf eine bestimmte Anforderungsebene bezogenen Resilienzen auf und fühlen sich sowohl durch soziale als auch durch die sicherheitsbezogenen Anforderungen vergleichsweise stark belastet.

5 Veränderungen der jugendlichen Lebenswelt zu Beginn der Berufsausbildung

Der Lebensweltbegriff wird in der Pädagogik in vielfältigen Kontexten eingesetzt und lässt sich daher nicht eindeutig definieren. Es handelt sich um einen „außerordentlich problematischen und widersprüchlichen Begriff“ (Eckert 1989, 37), der auf die Diagnose Husslers (1969, zit. n. Hitzler/Eberle 2005, 110) zurückgeht, dass die Protagonisten der Europäischen Wissenschaften „vergessen“ hatten (bzw. haben), dass alle Wissenschaft in der Lebenswelt

gründet“ (Hitzler/Eberle 2005, 110). Lebenswelt beschreibt in diesem Sinne das „Korrelat der menschlichen Welterfahrung“ (Lippuner 2018, 21). Sie ist „der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ (Schütz/Luckmann 2017, 29) und wird „völlig subjektivistisch“ (Hitzler/Honer 1984, 58) konzipiert. Im Sinne von Marx (1987, zit. n. Hitzler/Eberle 2005, 115) ist die Lebenswelt „als eine Pluralität von teils klar konturierten, teils unbestimmten, zweckhaften Sonderwelten“ zu begreifen, die von Hitzler/Eberle (2005, 116) als kleine soziale Lebenswelten bezeichnet werden. Eine Sonderwelt oder kleine soziale Lebenswelt ist „ein in sich strukturiertes Fragment der Lebenswelt, innerhalb dessen Erfahrungen in Relation zu einem speziellen, verbindlich bereitgestellten intersubjektiven Wissensvorrat statthaben. Eine kleine soziale Lebenswelt ist das Korrelat des subjektiven Erlebens der Wirklichkeit in einer Teil- bzw. Teilzeitkultur“ (ebd.). Denn der moderne Mensch ist typischerweise in zahlreiche Lebensbereiche eingebunden (vgl. Bronfenbrenner 1989) und muss mit den unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Deutungsmustern und Sinnschemata umgehen. „Er gestaltet sein Leben sozusagen als ‚Collage‘ aus Partizipationen an verschiedenen sozialen Teilzeit-Aktivitäten und Zweckwelten, in denen oft völlig heterogene Relevanzen ‚gelten‘ und von denen jede lediglich einen begrenzten Ausschnitt seiner Erfahrungen betrifft“ (Hitzler/Honer 1995, 382). Insofern strukturiert sich die Lebenswelt in mehreren „kleinen sozialen Lebenswelten“, „Sonderwelten“ oder „Zweckwelten“, die auf bestimmte „Teilzeit-Aktivitäten“ oder „Zwecke [...] (z. B. Welt des Berufstätigen, des Familienmitglieds, des Bürgers usw.“ ausgerichtet sind (Hitzler/Eberle 2005, 116). Es liegt nahe, diese kleinen sozialen Lebenswelten aufbauend auf die ökologischen Strukturen Bronfenbrenners (1989, 38ff.) als ineinander geschachtelte, konzentrisch angeordnete soziale Teilsysteme zu strukturieren, sodass sich unterschiedliche Lebensbereiche der sozialen Umwelt als kleine soziale Lebenswelten darstellen lassen (vgl. Eckert 1989, 39).

In diesem Sinne kann der Beruf bzw. die Arbeitswelt als eigene kleine soziale Lebenswelt des Individuums interpretiert werden. Die Berufs- und Arbeitswelt ist ein in sich strukturierter, nach eigenen Logiken aufgebauter Lebensbereich, an dem der Einzelne (zumindest ab einem gewissen Alter) regelmäßig in einer konkreten betrieblichen Lebenswelt agiert. In dieser Lebenswelt wird das Individuum mit Gegebenheiten konfrontiert, die mit persönlichen Bedürfnissen und Sinnansprüchen in Einklang zu bringen sind (vgl. Senghaas-Knoblauch 2009, 124). Es handelt sich damit um das Korrelat des subjektiven Erlebens der Arbeitenden in der Wirklichkeit der Arbeits- und Berufswelt, die sich in der betrieblichen Lebenswelt konkretisiert. Den Prozessen der Sozialisation und sozialen Integration wohnt in diesem Sinne „ein starkes Moment der Unterdrückung und Formierung von Trieben, Bedürfnissen und Wünschen inne; eine Unterdrückung, die bisher allerdings auf Dauer nie ganz gelungen ist. Gegen sie meldet sich – mal mehr, mal weniger lautstark – Protest, Versuche der Selbstbestimmung, das Einklagen eines besseren Lebens an“ (Leithäuser 1988, zit. n. Senghaas-Knoblauch 2009, 118).

In diesem Sinne verändert der Übergang in die duale Berufsausbildung insbesondere in der Berufsausbildungseingangsphase die jugendliche Lebenswelt. Die durch Familie, Freunde und Schule (und ggf. weitere Mikrosysteme) geprägte unmittelbare Lebensumwelt der Jugendlichen wird durch den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt verän-

dert: Neu hinzu kommt die betriebliche Lebenswelt, die die jugendliche Lebenswelt erweitert. Bis zum Eintritt in die duale Berufsausbildung war die Berufs- und Arbeitswelt für die Jugendlichen eine Welt, an der sie nicht aktiv partizipiert haben. Mit dem Übergang in die Berufsausbildung nehmen sie nun aktiv an der Welt der Berufstätigen teil, die damit in die unmittelbare Umwelt der Jugendlichen gelangt und im Sinne von Hitzler/Eberle (2005) als kleine soziale Lebenswelt ein strukturiertes Fragment der Lebenswelt der Jugendlichen bildet. In diesem Sinne wird die Lebenswelt der Jugendlichen um eine Zweckwelt erweitert, die sich auf die berufliche Tätigkeit richtet.

Der Übergang in die Berufsausbildung und der zum Übergang gehörende Beginn der Berufsausbildung sind aus der Perspektive der Jugendlichen komplexe (Lern-)Prozesse, die die eine Weiterentwicklung erfordern, um sich physiologisch emotional, sozial und kognitiv in die Lebenswelt der Berufstätigen einzufinden. Es handelt sich um eine konfliktreiche und belastungsintensive Zeit, in der sich die Jugendlichen dem neuen Kontext konstitutionell anpassen, sich sicher fühlen und Ambiguität reduzieren, sich in das soziale Gefüge des Ausbildungsbetriebs einfügen, die eigene Handlungsfähigkeit wieder herstellen und zumindest in Ansätzen versuchen müssen, ihre eigene berufliche Identität zu entwickeln (vgl. Lange 2019). Insofern stellt der Eintritt in die duale Berufsausbildung eine „akzelerierte Veränderungsphase[]“ (Welzer 1990, 37) der Lebenswelt der Jugendlichen sowie ihren Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die für die Jugendlichen neue Zweckwelt oder kleine soziale Lebenswelt ist geprägt durch die betriebliche Lebenswelt des Ausbildungsbetriebs, die die Jugendlichen mit Anforderungen konfrontiert, die zumindest teilweise den individuellen Bedürfnissen und Sinnansprüchen der Jugendlichen entgegenstehen (vgl. Senghaas-Knoblauch 2009). Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden konnte, erleben die Jugendlichen die Konfrontation mit der betrieblichen Realität individuell verschieden. Gleichwohl können alle Anforderungen, die in der Phase der Erschließung der neuen Lebenswelt individuell wahrgenommen werden, auf individuell bedrohte Bedürfnisse zurückgeführt werden. Denn im Sinne Leithäusers (1988, zit. n. Senghaas-Knoblauch 2009, 118), dienen insbesondere die Prozesse der Sozialisation und der sozialen Integration, die die Berufsausbildungseingangsphase prägen, der Unterdrückung und Formierung von Bedürfnissen, die bisher durch andere Lebenswelten sozialisiert und geprägt waren.

Mit der vorgestellten Studie (Lange 2019) wurden die Anforderungen fokussiert, mit denen Jugendliche in der Berufsausbildungsphase, einer Phase der Erschließung einer neuen Lebenswelt, konfrontiert werden. Das Bild, das die Auszubildenden von ihrer Berufsausbildungseingangsphase zeichnen, ist höchst individuell und ermöglicht trotzdem eine ausreichende Abstraktion, um die Lebenswelt der Jugendlichen bzw. die konkreten Anforderungen der Erweiterung der Lebenswelt zu Beginn der Berufsausbildung zu beschreiben. Geprägt ist die Lebenswelterweiterung der Jugendlichen in der Berufsausbildungseingangsphase von einem dem Übergang immanente Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen, als Ergebnis und Repräsentant der bisherigen Lebenswelt der Jugendlichen, auf der einen Seite und den organisationalen Anforderungen der Ausbildung und der Berufs- und Arbeitswelt als neue kleine soziale Lebenswelt auf der anderen Seite. Die individuellen (Integrations-)Leistungen bestehen folglich darin, das eigene Bedürf-

niserleben wieder in ein Gleichgewicht zu bringen bzw. Spannungen durch unbefriedigte Bedürfnisse bis zu einem ertragbaren Maße zu reduzieren.

Eine an der Lebenswelt der Jugendlichen orientierte berufliche Bildung muss diese Leistungen und die Bedrohung der individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen systematisch und gezielt aufgreifen. Insofern umfasst sie insbesondere in der Berufsausbildungseingangsphase deutlich mehr als die Vermittlung bloßer Handlungsfähigkeit. Die in diesem Beitrag nur in Ansätzen dargestellten Verlaufsanalysen verdeutlichen, dass gerade der Beginn der Berufsausbildung durch vielfältige und komplexe Anforderungen auf verschiedenen Anforderungsebenen und in unterschiedlichen Übergangsdimensionen geprägt ist. Die befragten Jugendlichen weisen durchweg hohe Motivationen auf, die mit der Ausbildung verbundenen Anforderungen zu bewältigen, und nehmen teilweise hohe Belastungen auf sich, um das Ausbildungsziel nicht zu gefährden.

Literatur

Beck, K. (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn.

Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M. u.a.

Eckert, M. (1989): Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg. Wiesbaden.

Griebel, W./Niesel, R. (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin.

Havighurst, R. J. (1981): Developmental tasks and education. 3. ed. New York.

Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim, München.

Hitzler, R./Honer, A. (1984): Lebenswelt - Milieu - Situation: terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 36(1), 56-74.

Hitzler, R./Eberle, T. S. (2005): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Reinbek, 109-118.

Klaus, S. (2014): Ausbildungsabbruch und Biographie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M. u.a.

- Kohlmann, C.-W./Eschenbeck, H. (2013): Stressbewältigung und Gesundheit: Kulturvergleichende und interkulturelle Aspekte. In: Genkova, P./Ringeisen, T./Leong, F. T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden, 59-65.
- Kutscha, G. (1992): Entberuflichung und Neue Beruflichkeit. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88 (7), 535-548.
- Kutscha, G. (2006): Aller Anfang ist schwer. Einstieg in die Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe beruflicher Kompetenz- und Identitätsentwicklung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u.a., 85-100.
- Kutscha, G. (2009): Einleitung. In: Kutscha, G./Besener, A./Debie, S.O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Duisburg, 1-8.
- Kutscha, G./Besener, A./Debie, S.O. (Hrsg.) (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Duisburg.
- Lange, S. (2019): Die Berufsausbildungseingangsphase. Anforderungen an Auszubildende und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 55. Bielefeld.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim, 198-232.
- Lippuner, F. (2018): Das Biografiespiel. Strukturelle Kopplungen und Transferprozesse im Rahmen adoleszenter Computerspielnutzung. Wiesbaden.
- Lohaus, A./Vierhaus, M./Maass, A. (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Bachelor. Berlin.
- Mägdefrau, J. (2006): Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen. Bad Heilbrunn.
- Maslow, A. H. (1990): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. 3. Aufl. Frankfurt a.M. u.a.
- Miroschnik, R. (2010): Bildungsmanagement der betrieblichen Berufsausbildung. Ein didaktisches Strukturmodell dialogischer Berufsbildung. Berufspädagogik, 6. Landau.
- Schirmer, U. (1997): Neue Ansätze zur Optimierung der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2017): Strukturen der Lebenswelt. 2. Aufl. Konstanz, München.
- Senghaas-Knoblauch, E. (2009): „Betriebliche Lebenswelt“ revisited – Subjektivität in einer Ökonomie der Maßlosigkeit. In: Leithäuser T./Meyerhuber S./Schottmayer M. (Hrsg.): Sozialpsychologisches Organisationsverstehen. Wiesbaden, 117-138.

Struhs-Wehr, K. (2017): Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung. Gesundheitsorientierte Führung als Erfolgsfaktor im BGM. Wiesbaden.

Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Psychologie sozialer Ungleichheit. Weinheim.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Wittwer, W. (1991): Übergang wohin? - Kann die duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In: Brock, D. et al. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München, 69-78.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Lange, S. (2020): Die Lebensweitererung der Jugendlichen zu Beginn der Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/lange_bwpat38.pdf (24.06.2020).

Die Autorin



Dr. SILKE LANGE

Universität Osnabrück

Katharinenstraße 24, 49078 Osnabrück

silke.lange@uni-osnabrueck.de

https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/professur_frommberger/personen/dr_phil_silke_lange.html