

Langer, Jan

Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt. Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und Fachoberschülern im betrieblichen Praktikum

Kassel : kassel university press 2018, 241 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2017)



Quellenangabe/ Reference:

Langer, Jan: Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt. Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und Fachoberschülern im betrieblichen Praktikum. Kassel : kassel university press 2018, 241 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318009 - DOI: 10.25656/01:31800; 10.19211/KUP9783737604833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318009>

<https://doi.org/10.25656/01:31800>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jan Langer

Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt

Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und
Fachoberschülern im betrieblichen Praktikum

kassel
university



press

Jan Langer

Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt

Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und Fachoberschülern
im betrieblichen Praktikum

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Ute Clement
Prof. Dr. Ralf-Kiran Schulz

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Juni 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2017
ISBN 978-3-7376-0482-6 (print)
ISBN 978-3-7376-0483-3 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737604833>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-404838>

© 2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG	7
2	ERKENNTNISOBJEKT.....	10
2.1	HISTORISCH-DEFINITORISCHE HINFÜHRUNG	10
2.1.1	Erziehung <i>zur</i> und <i>durch</i> Arbeit.....	10
2.1.2	Pädagogische Institutionalisierung von Arbeit in der Späten Neuzeit	11
2.2	ERKENNTNISOBJEKT IM ALLGEMEINEN: DIE FACHOBERSCHULE	17
2.2.1	Institutionalisierung und Etablierung als berufsbildende Schule	18
2.2.2	Länderspezifische Modelle und Schülerzahlenentwicklung	22
2.3	ERKENNTNISOBJEKT IM SPEZIELLEN: DAS BETRIEBLICHE PRAKTIKUM.....	28
2.3.1	Funktion und Anspruch	28
2.3.2	Forschungsstand.....	34
3	THEORETISCHE FUNDIERUNG	38
3.1	DEFINITORISCH-THEORETISCHE VERORTUNG.....	38
3.2	BERUFLICHE SOZIALISATIONSFORSCHUNG	44
3.2.1	Theorie- und Forschungsrichtungen beruflicher Sozialisation	45
3.2.1.1	<i>Zur Abgrenzung: normative Rollentheorie und beruflicher Habitus</i>	<i>45</i>
3.2.1.2	<i>Zur Fundierung: berufsbiographische Selbstsozialisation und berufliche Identität ...</i>	<i>48</i>
3.2.2	<i>Theorie der symbolvermittelten Interaktion als mikrosoziologische Basis.....</i>	<i>54</i>
3.2.2.1	<i>Sozialisationsmodell nach MEAD</i>	<i>55</i>
3.2.2.2	<i>Interaktionsmodell nach MEAD</i>	<i>57</i>
3.2.2.3	<i>Symbolischer Interaktionismus und Bezug zur beruflichen Sozialisationsforschung... </i>	<i>60</i>
3.2.2.4	<i>Begriffsbestimmung Selbst (-bild)</i>	<i>62</i>
3.2.3	LEMPERTS interaktionistisches Modell beruflicher Sozialisation als heuristischer Rahmen 64	
3.2.3.1	<i>Soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation</i>	<i>64</i>
3.2.3.2	<i>Psychische Auswirkungen der beruflichen Sozialisation</i>	<i>66</i>
3.2.3.3	<i>Beruflich sozialisierende Interaktionsprozesse</i>	<i>68</i>
3.2.3.4	<i>Zusammenfassende Darstellung von LEMPERTS Modell beruflicher Sozialisation.....</i>	<i>71</i>
4	METHODISCHES VORGEHEN	74
4.1	FORSCHUNGSFRAGEN	74
4.2	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG ALS METHODOLOGISCHER RAHMEN	75
4.2.1	Methodologische Basis	75
4.2.2	Forschungsparadigmatische Grundlagen	77
4.2.3	Gütekriterien	79
4.3	GROUND-ED-THEORY-METHODOLOGIE ALS FORSCHUNGSLEITENDE STRATEGIE ..	82
4.3.1	Methodologische Grundlagen und forschungspraktisches Vorgehen	82
4.3.2	Erkenntnistheoretischer Hintergrund	86
4.3.3	Lern- und bildungstheoretische Modifizierung	87
4.3.4	Typenbildung nach KELLE/KLUGE als ergänzender Ansatz.....	88
4.4	DARSTELLUNG DER DATENERHEBUNG	91
4.4.1	Offene Leitfadenterviews als Erhebungsverfahren	91
4.4.2	Offener Interviewleitfaden.....	93
4.4.3	Institutioneller Rahmen und Erhebung	96
4.4.4	Fallgruppe	97
4.5	THEORETISCHE HERLEITUNG DES INTERAKTIONISTISCHEN ANALYSEMODELLS ...	99
4.5.1	Bezug zur Grounded-Theory-Methodologie.....	99
4.5.1.1	<i>Theoretisches Vorwissen bei der Datenerhebung</i>	<i>99</i>
4.5.1.2	<i>Wechselprozess Erhebung und Auswertung.....</i>	<i>100</i>
4.5.1.3	<i>Wechselprozess Auswertung und Einbezug theoretischen Wissens</i>	<i>101</i>
4.5.1.4	<i>(Computergestützte) Kategorisierung und Modellierung der Daten</i>	<i>101</i>
4.5.2	Orientierung an arbeitspsychologischen Modellen zur Belastung und Beanspruchung	102

4.5.3	Herleitung und Darstellung des (vorläufigen) ‚nicht-reziproken‘ Modellaufbaus	105
4.5.3.1	Modellkomponente: Anforderungs-/Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt ..	106
4.5.3.2	Theoretische Vertiefung: das Job-Characteristics-Modell	107
4.5.3.3	Modellkomponente: Widerspiegelung	109
4.5.3.4	Modellkomponente: Persönlichkeitsstruktur der/des PraktikantIn/en	110
4.5.3.5	Theoretische Vertiefung: Selbstbestimmungstheorie der Motivation	112
4.5.3.6	Modellkomponente: subjektive Situationsdefinition	114
4.5.3.7	Modellkomponente: (bewältigendes) Handeln und Verhalten	115
4.5.4	Herleitung und Integration der Entwicklungs- und Umweltbeeinflussungskomponente ...	116
4.5.4.1	Lern- und Sozialisationsprozesse als Entwicklungskomponente	116
4.5.4.2	Theoretische Vertiefung: Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz	118
4.5.4.3	Bewältigendes Handeln als Umweltbeeinflussungskomponente	121
4.5.4.4	Theoretische Vertiefung: Bewältigungsintentionen	121
4.5.4.5	Interaktionen mit Mitschülern als ergänzende Modellkomponente	122
4.5.5	Zusammenfassende Darstellung des interaktionistischen Analysemodells	123
5	ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	125
5.1	TYPOLOGIE DES PRAKTIKUMSEINSTIEGS	125
5.1.1	Gründe und Motive der Entscheidung für den Bildungsgang	125
5.1.1.1	Die Fachoberschule als Qualifizierende Orientierungsphase	125
5.1.1.2	Die Fachoberschule als Strategischer Teilschritt	128
5.1.2	Gründe und Motive der Entscheidung für den Praktikumsbetrieb	129
5.1.2.1	Interesse	130
5.1.2.2	Pragmatik	131
5.1.3	Zusammenfassende Darstellung Typologie der Praktikanten beim Einstieg	132
5.1.3.1	Die Erwartungsvollen	133
5.1.3.2	Die Zielorientierten	134
5.1.3.3	Die Erprobenden	135
5.2	DAS SUBJEKTIVE ERLEBEN DES BETRIEBLICHEN PRAKTIKUMS	136
5.2.1	Gefördert und gefordert: das Praktikum als Herausforderung	137
5.2.1.1	Typologische Merkmale	137
5.2.1.2	Fallbeispiel Axel – „also mir hat's halt Spaß gemacht“	141
5.2.2	Integriertes Ableisten: das Praktikum als Verrichtung	146
5.2.2.1	Typologische Merkmale	146
5.2.2.2	Fallbeispiel Gökhan – „kein Job fürs Leben“	150
5.2.3	Unterfordertes Absitzen: das Praktikum als Vergeudung	152
5.2.3.1	Typologische Merkmale	152
5.2.3.2	Fallbeispiel Pavel – „Stunden ziehen sich lang wie Kaugummi“	155
5.2.4	Überfordert oder deplatziert: das Praktikum als Strapaze	157
5.2.4.1	Typologische Merkmale	157
5.2.4.2	Fallbeispiel Onur – „okay, ziehe ich das jetzt einfach durch“	160
5.2.5	Exkludiert und exploitiert: das Praktikum als Zumutung	167
5.2.5.1	Typologische Merkmale	167
5.2.5.2	Fallbeispiel Kayra – „die so unverschämt zu einem sind“	173
5.2.6	Exemplifizierung der dynamisch-interaktionistischen Modellkomponente	177
5.2.6.1	Fallbeispiel Selma – „war für mich eine Ehre, dass sie mich gefragt haben“	178
5.2.6.2	Fallbeispiel Bartek – „man muss halt gucken, wo könnte man etwas machen“	181
5.2.7	Zusammenfassende Modelldarstellung des subjektiven Erlebens betrieblicher Praktika ...	186
5.3	AUSWIRKUNGEN DES BETRIEBLICHEN PRAKTIKUMS	190
5.3.1	Erwerb von arbeitsweltlich relevantem Wissen und Können	190
5.3.2	Entstehung und Verfestigung subjektiver Arbeitsweltbilder	195
5.3.2.1	Schaffenskollektiv	195
5.3.2.2	Tretmühle	196
5.3.2.3	Haifischbecken	198
5.3.2.4	Fazit Arbeitsweltbilder	201
5.3.3	Auswirkungen auf die berufliche Orientierung und das arbeitsweltliche Selbstbild	203
5.3.3.1	Die aktiven Neigungsanalysten	203
5.3.3.2	Die Auf-Kurs-Bleibenden	207
5.3.3.3	Die frustrierten Ambitionierten	211
5.3.3.4	Die (optionenreduzierenden) Zukunftsoffenen	215

6 RESÜMEE.....	218
6.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	218
6.2 BERUFS- UND BETRIEBSPÄDAGOGISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	223
6.3 ABSCHLIEßENDE BETRACHTUNGEN UND AUSBLICK.....	225
VERZEICHNIS DER VERWENDETEN LITERATUR.....	227

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abbildung 2-1: Fachoberschulmodelle nach Bundesländern</i>	23
<i>Abbildung 2-2: Anzahl und Anteil Fachoberschüler nach Bundesländern Schuljahr 2016/17</i>	25
<i>Abbildung 2-3: Entwicklung Anzahl Fachoberschüler in Deutschland 1992 bis 2016</i>	25
<i>Abbildung 2-4: Fachoberschulanfänger ohne vorherige Berufsausbildung 2016</i>	26
<i>Abbildung 2-5: Entwicklung Anzahl Fachoberschüler in Hessen 1974 bis 2016</i>	26
<i>Abbildung 2-6: Fachoberschüler im Schuljahr 2016/17 nach Fachrichtungen in Hessen</i>	27
<i>Abbildung 2-7: Fachoberschüler im Schuljahr 2016/17 nach Organisationsform in Hessen</i>	27
<i>Abbildung 2-8: Verordnungen und Vorschriften zum Betriebspraktikum nach Bundesländern</i>	30
<i>Abbildung 2-9: Verordnete Praktikumsziele und -vorgaben der Bundesländer</i>	33
<i>Abbildung 3-1: Begriffliche Abgrenzung von Erziehung, Ausbildung und Sozialisation</i>	42
<i>Abbildung 3-2: Konstruktionen der Identitätsarbeit</i>	52
<i>Abbildung 3-3: Sozialisationsmodell nach MEAD</i>	57
<i>Abbildung 3-4: Interaktionsmodell nach MEAD</i>	59
<i>Abbildung 3-5: Soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation</i>	65
<i>Abbildung 3-6: Psychische Auswirkungen der beruflichen Sozialisation</i>	67
<i>Abbildung 3-7: Operationen, Phasen, Bereiche beruflich sozialisierender Interaktionsprozesse</i>	69
<i>Abbildung 3-8: Interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation</i>	72
<i>Abbildung 4-1: Fallgruppe</i>	97
<i>Abbildung 4-2: Rahmenmodell Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf</i>	104
<i>Abbildung 4-3: Grundlegender Aufbau des ‚nicht-reziproken‘ Analysemodells</i>	106
<i>Abbildung 4-4: Job-Characteristics-Modell</i>	108
<i>Abbildung 4-5: Grundlegender Aufbau des erweiterten Analysemodells</i>	117
<i>Abbildung 4-6: RAUSCHS Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz</i>	119
<i>Abbildung 4-7: Bewältigungsintentionen</i>	122
<i>Abbildung 4-8: Grundlegender Aufbau des interaktionistischen Analysemodells</i>	124
<i>Abbildung 5-1: Typologie der Praktikanten beim Einstieg</i>	133
<i>Abbildung 5-2: Modelldarstellung des Praktikums als Herausforderung</i>	141
<i>Abbildung 5-3: Modelldarstellung des Praktikums als Verrichtung</i>	149
<i>Abbildung 5-4: Modelldarstellung des Praktikums als Vergeudung</i>	155
<i>Abbildung 5-5: Modelldarstellung des Praktikums als Strapaze</i>	159
<i>Abbildung 5-6: Modelldarstellung des Praktikums als Zumutung</i>	173
<i>Abbildung 5-7: Interaktionistisches Analysemodell betrieblicher Praktika</i>	187
<i>Abbildung 5-8: Subjektiver Erwerb von sozialem Wissen und Können</i>	192
<i>Abbildung 5-9: Auswirkungen des Arbeitswelterlebens auf subjektive Arbeitsweltbilder</i>	202

Abkürzungsverzeichnis

BGM	Berufsbiographische Gestaltungsmodi
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BOB	Berufliche Oberschule Bayern
BOS	Berufsoberschule
Destatis	Deutsches Statistisches Bundesamt
ebd.	ebenda
FOS	Fachoberschule
Hg.	Herausgeber
JCM	Job-Characteristics-Modell
sic	so, auf diese Weise (lat.)
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche

1 Einleitung und Problemstellung

*„mir wurde gesagt:
„Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt, so läuft das hier ab!“,
[...] ich meine, ich hab ja nur Schule gemacht bis jetzt,
das ist jetzt meine erste wirkliche Erfahrung,
aber vielleicht bringt mir das ja [was],
kann das auch sehr vorteilhaft sein [...] später“
(Onur, Praktikant)*

„Lehrlinge – heute ungenauer meist ‚Auszubildende‘ genannt [...] – werden in der Regel der untersten Ebene betrieblicher Hierarchien zugeordnet.“ (LEMPERT 2009: 12) Weitgehend unbeachtet von Seiten der Wissenschaft erlebt eine große Zahl an Jugendlichen¹ die Betriebs- und Arbeitswelt auf einer noch niedrigeren, der tatsächlich untersten Hierarchieebene, nämlich als Praktikantinnen und Praktikanten.

Jenseits des Betriebspraktikums in der Sekundarstufe I existieren unterschiedlich ausgeformte und institutionell verankerte Arten von Praktika. Eines davon vollzieht sich im Rahmen der zweijährigen Fachoberschule. Diese berufliche Vollzeitschulform, deren Schülerinnen- und Schülerzahl in den letzten 25 Jahren zum Teil erheblich angestiegen ist, existiert in den meisten deutschen Bundesländern. Sie ist nach Fachrichtungen gegliedert, baut auf dem mittleren Schulabschluss auf und führt – neben „allgemeine[n], fachtheoretische[n] und fachpraktische[n] Kenntnisse[n] und Fähigkeiten“ (ZÖLLER/KROLL 2008: 26) – zur allgemeinen Fachhochschulreife. Demzufolge handelt es sich um eine Bildungsinstitution im Spannungsfeld zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung.

Ein besonderes Merkmal der zweijährigen Fachoberschule stellt das Praktikum in der elften Jahrgangsstufe dar, in welcher die Schülerinnen und Schüler in der Regel über das gesamte Jahr, an mehreren Wochentagen in einem Betrieb tätig sind.² SCHMIDT (1970), der sich als einer der ersten mit der (zum damaligen Zeitpunkt neu gegründeten) Schulform befasste, lobt diese obligatorische Betriebspraxisphase nahezu überschwänglich:

*„Indem sie [die Fachoberschule, Anm. J. L.] praktische Ausbildung mit theoretischer Bildung integriert, schafft sie die Voraussetzung für eine ‚Allgemeinbildung‘ im neuen Sinne. Im ersten Jahr der Fachoberschule steht der Schüler in der betrieblichen Praxis. Indem er eine unmittelbare Vorstellung von der beruflichen Arbeit erhält, indem er mit den wesentlichen Erfordernissen eines Berufsfeldes vertraut gemacht wird, sieht der Schüler, auf welchen Zweck hin er lernen muß. In erheblich höherem Maße als bei Vollzeitschulen ergibt sich eine pädagogisch vorteilhafte Situation: Die Lernmotivation des Schülers findet sich in den Bildungsabsichten der Schule bestätigt und wird durch sie gefördert.“
(SCHMIDT 1970: 11)*

¹ Die Bezeichnung Jugendliche bezieht sich in dieser Arbeit *nicht* allein auf Minderjährige, sondern auf Personen unter 25 Jahren.

² Schülerinnen und Schüler, die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, beginnen ihre Fachoberschullaufbahn in der Regel im 12. Jahrgang. Diese Personengruppe steht nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit.

PAHL konstatiert hingegen 44 Jahre später über Fachoberschülerinnen und -schüler, welche die elfte Jahrgangsstufe besuchen:

„Besonders in der Anfangszeit zeigen sie häufig ein eher pennälerhaftes Verhalten. Dieses ändert sich im Lauf des Schuljahres etwas, und zwar durch die Arbeitserfahrungen, die sie in den schulischen Ausbildungsstätten und bei betrieblicher Ausbildung gewonnen haben. Die Jugendlichen in der elften Klasse der Fachoberschule zeigen viele Merkmale, die auch in den Jugendstudien beschrieben werden.“
(PAHL 2014: 299)

Allem Anschein nach beruft sich PAHL (der offen lässt, welche Merkmale er aus welchen Jugendstudien wiedererkennt) in erster Linie auf Erfahrungswerte. Trotz der, in den beiden Zitaten anklingenden Diskrepanz, welche zwischen den zuversichtlichen Erwartungen und den tendenziell ernüchternden Erfahrungen besteht, wird bereits ansatzweise ersichtlich, dass dem Betriebspraktikum in der Fachoberschule von Seiten der Berufspädagogik sowohl eine berufsfeldbezogene *Orientierungsfunktion* und eine *Lern- und Qualifizierungsfunktion* als auch eine *Motivationsfunktion* zugeschrieben wird.¹ In Anbetracht der Erwartungen an das Betriebspraktikum auf der einen Seite und der von PAHL erkannten (Persönlichkeits-) Entwicklungen der Schülerinnen und -schüler auf der anderen, welche ggf. durch deren betriebs- bzw. arbeitspraktische Erfahrungen verursacht werden, stellt sich somit die Frage:²

- *Wie erleben Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler ihr betriebliches Praktikum und wie wirkt sich dieses Erleben der Betriebs- und Arbeitswelt auf die Jugendlichen aus?*³

Zur Beantwortung dieser – übergeordneten und in Kapitel 4.1 präzisierten – Forschungsfrage wird im Folgenden, nach einer historisch hinführenden Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Arbeit und Erziehung, das Erkenntnisobjekt, die Fachoberschule im Allgemeinen, und – spezieller – das Betriebspraktikum im Kontext der Bildungsinstitution Fachoberschule vorgestellt (Abschnitt 2). Darauf folgt die Darstellung der theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit. Diese verortet sich im Bereich der *beruflichen Sozialisationsforschung* und beruft sich grundlegend auf den mikrosoziologisch-handlungstheoretischen Ansatz nach MEAD und BLUMER (*Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bzw. *Symbolischer Interaktionismus*). Als heuristischer Rahmen dient das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT (Abschnitt 3). Forschungsmethodisch ist die vorliegende Studie im Bereich der *qualitativen Sozialforschung* verortet. Nach der Darstellung der *Grounded-Theory-Methodologie*, welche als forschungsleitende Strategie fungiert und durch den ‚Ty-

¹ Vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.

² Die schulische ‚Sonderform‘, in welcher die Fachoberschülerinnen und -schüler anstelle eines betrieblichen Praktikums ausschließlich fachpraktischen Unterricht in schulischen Ausbildungsstätten erhalten, wird hier nicht weiter thematisiert. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass – ergänzend zum obligatorischen Betriebspraktikum – fachpraktischer Unterricht in schulischen Ausbildungsstätten angeboten wird.

³ Der Begriff *Erleben*, welcher „die rezeptive Seite des menschlichen Seins sowie der Interaktion des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt [beschreibt]“ (DORSCH-LEXIKON 2014: 513), verweist bereits grundlegend darauf, dass innerhalb der vorliegenden Arbeit die Ansichten der – als interagierende Subjekte betrachteten – Jugendlichen fokussiert werden. Vgl. hierzu auch Kapitel 4.5.3.6.

penbildungsansatz' nach KELLE/KLUGE methodologisch ergänzt wird, erfolgt die Herleitung eines *interaktionistischen Analysemodells des Arbeitswelterlebens im Kontext betrieblicher Praktika* (Abschnitt 4). Die Ergebnisse der Studie, welche sich auf das subjektive Erleben des betrieblichen Praktikums durch die Schülerinnen und Schüler¹ sowie die persönlichen Auswirkungen der Betriebspraxisphase beziehen und in erster Linie anhand von Typen dargestellt und verdeutlicht werden, finden sich in Abschnitt 5. Die Arbeit endet mit einem abschließenden Resümee (Abschnitt 6).

¹ Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden innerhalb eines Kapitels in der Regel entweder nur die männliche oder die weibliche Form verwendet. Sämtliche Personen sind jedoch stets mit inbegriffen.

2 Erkenntnisobjekt

Als historische Hinführung verdeutliche ich im Folgenden die (institutionalisierten) Zusammenhänge bzw. das Spannungsverhältnis zwischen Arbeit und Erziehung seit Beginn der Späten Neuzeit. Im Anschluss daran stelle ich die Entstehung und Entwicklung der Fachoberschule sowie die potenziellen Funktionen betrieblicher Praktika vor. Des Weiteren erfolgt eine Darstellung des Forschungsstands zum Themenkomplex *betriebliches Praktikum*.

2.1 Historisch-definitivische Hinführung

2.1.1 Erziehung zur und durch Arbeit

Der Begriff *Arbeit* „kann allgemein als eine Leistungserbringung durch Ausführung oder Bearbeitung von Aufgaben durch Personen definiert werden, die für andere Personen oder sich selbst finanziellen oder anderen Nutzen erwarten lässt“ (GREIF 2013: 173).¹ Innerhalb des (an späterer Stelle folgenden) empirischen Teils der vorliegenden Studie wird der Begriff definitivisch reduziert und allein für die Form von (Erwerbs-)² *Arbeit* verwendet, welche in einer betrieblich organisierten Umwelt – bezeichnet als (spezifische) *Betriebs-* bzw. (allgemeine) *Arbeitswelt* – stattfindet.

Aus historischer Sicht weisen *Arbeit* und *Erziehung* – letztere (hier vorab) in weiter Form definiert³ als „diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung fördern wollen“ (MILLER-KIPP/OELKERS 2007: 204) – seit Jahrhunderten eine mehr oder weniger enge Verbindung auf. Grundlegend lässt sich diese Verbindung, wenn auch nicht trennscharf, in „eine Erziehung zur Arbeit (und Arbeitsteilung) und eine Erziehung durch Arbeit“ unterscheiden (GONON 2010: 59).⁴ Eine Erziehung *zur* Arbeit kann dabei innerhalb der Arbeitswelt, des familiären Umfelds oder von Bildungsinstitutionen erfolgen, „[s]ie beinhaltet demgemäß eine spezifisch qualifikatorische Komponente, ohne sich darin aber zwingend zu erschöpfen“ (ebd.). Eine Erziehung *durch* Arbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass Arbeit das „Medium“ (ebd.) der Erziehung darstellt:

„Sie ist als zielgerichtete Aktivität auf ein vorgängig in breiter Varianz bestimmbares Ergebnis ausgerichtet. Hier überwiegt die Erzeugung einer methodischen oder ethischen Haltung, die sowohl in der Produktion wie auch außerhalb erwerbbar ist und die sich auf Ziele außerhalb der unmittelbaren Existenzsicherung beziehen kann. Fleiß, Selbsttätigkeit, Sachlichkeit, Bescheidenheit sind etwa solche Tugenden, die durch Arbeit als Erziehungsmittel erzeugt oder bestärkt werden sollen.“
(GONON 2010: 59f.)

¹ Eine tiefergehende Thematisierung des Begriffs *Arbeit* findet sich bei VOB (2010).

² Für (unentgeltlich tätige) Praktikanten stellt Arbeit – im Gegensatz zu den anderen Betriebsmitarbeitern – keine Erwerbsarbeit dar.

³ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.

⁴ KRAUS (2006: 21) ergänzt hierzu noch die „Erziehung *als* Arbeit“, welche in der vorliegenden Studie nicht weiter thematisiert wird.

In Bezugnahme auf diese unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Arbeit und Erziehung und die oben genannten Definitionen, handelt es sich bei der zweijährigen Fachoberschule somit um eine Institution, deren ‚Zweck‘ in der Erziehung *zur* Arbeit besteht.¹ Aufgrund des unmittelbar mit (betrieblicher) Arbeit verbundenen Praktikums in der elften Klassenstufe, beinhaltet die Schulform darüber hinaus ein Element, in welchem (neben einer Erziehung *zur* Arbeit) u. U. auch eine Erziehung *durch* Arbeit erfolgt.

2.1.2 Pädagogische Institutionalisierung von Arbeit in der Späten Neuzeit

Schulpädagogische Bestrebungen, Arbeit und Erziehung auf institutioneller Ebene zu verbinden, entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Kontext der Industrieschulbewegung, deren Vertreter „in der Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit eine, oder gar die Aufgabe zum Wohle der Menschheit und der Einzelnen erblicken“ (GONON 2010: 67).² Als Begründer der Industrieschulen wird *Ferdinand Kindermann* angesehen, welcher ab 1774 als königlich Beauftragter das deutsche Schulwesen in Böhmen organisierte (vgl. ODENBACH 1963: 10). Die Industrieschule – die ihre Bezeichnung aufgrund ihrer Zielsetzung erhielt: „durch Heranbildung geschickter Arbeiter die Wirtschaftskraft des Landes erhöhen“ (ebd.: 9) – und die mit dieser in Verbindung stehende pädagogische Absicht der Vermittlung von ‚Arbeitsamkeit‘ stellte die Grundlage für die spätere Arbeitsschulbewegung des 19. Jahrhunderts dar, auch wenn deren Befürworter zum Teil eine andere, (reform-) pädagogische Intention bewegte (s. u.). *Johann Heinrich Pestalozzi* – auf dessen

¹ Die „qualifikatorische Komponente“ (GONON 2010: 59) wird in Anlehnung an die weiter oben erfolgte (weitere) Definition des Begriffs *Erziehung* mit eingeschlossen. Der – ebenfalls geeignet erscheinende – Begriff *Bildung* wird in Kapitel 2.1.2 thematisiert.

² Historisch betrachtet ließen sich in Urgesellschaften Arbeit und Erziehung nicht unterscheiden. Kinder waren stets in der unmittelbaren Nähe ihrer Eltern und wurden mit zunehmenden Alter von diesen nebenbei in deren Tätigkeiten eingeführt (vgl. GONON 2010: 60). Dem christlichen Arbeitsbegriff lag ein „Dienst“-Charakter“ (CONZE 1972a: 158-160) vor Gott zugrunde. Im Hochmittelalter wurde der Begriff Arbeit auch mit Bezugnahme auf den Ritterstand verwendet. Hier ließ sich, durch die Bewährung in dieser *arbeit*, namentlich durch Gottes-, Minne- und Kampfdienste, innere Würde erlangen (vgl. ebd.: 161). Eine vergleichbare Tugendethik in Bezug auf Arbeit entwickelte sich innerhalb des Bürger- und Bauernstandes erst zu einem späteren Zeitpunkt. Auch innerhalb der kirchlichen Lehre wurde der christliche Begriff von Arbeit mit der Zeit (wieder) eingeschränkt und wurde nicht mehr als allgemeine Pflicht, sondern nur noch als Pflicht der Mittellosen deklariert (vgl. CONZE 1972a: 160-163; GONON 2010: 61-63). Im Zusammenhang mit der Reformation erfolgte eine Radikalisierung des christlichen Arbeitsbegriffs. Nach Luthers Ansicht galt als alleiniger Wertmaßstab einer Arbeit, in welchem Ausmaß sie gläubig dienend absolviert wurde. Darüber hinaus galt Arbeit als Gottesgebot für alle Menschen ohne Rücksicht auf deren Standeszugehörigkeit. In diesem Zusammenhang wurde Arbeit in Verbindung mit einer asketischen Grundhaltung zu einem „probaten Erziehungsmittel“ (GONON 2010: 64) erhoben, durch welches und in welchem sich „der Einzelne als bußfertig [erweist] und [...] sich in aktivem Gottesdienst“ übe (ebd.). Im Verlauf des 16. Jahrhunderts entstanden die ersten Arbeitshäuser, in welchen als ‚arbeitsscheu‘ eingestuft Personengruppen, arbeitsbezogene Tugenden anerzogen werden sollten (vgl. SONNTAG 2011). Im Zeitalter der Aufklärung postulierte *John Locke*, dass Arbeit den Tätigen ein Recht an Dingen sowie an Grund und Boden schaffe und den Dingen ihren Wert verleihe. Arbeit erhielt somit einen „gesellschaftlichen Funktionswert“ (CONZE 1972a: 168). Der Begriff begann sich von seinem konnotativen Zusammenhang mit Armut, Mühe und Last zu lösen und wurde zunehmend auch als beglückende Tätigkeit begriffen (vgl. CONZE 1972a: 167-174; GONON 2010: 65-67). Die Entstehung der Wissenschaftsdisziplin der Nationalökonomie führte dazu, dass Arbeit eine Umdeutung als produktive Leistung bzw. als Produktionsfaktor erfuhr. Ihr Wert wurde durch ihren messbaren ökonomischen Effekt bestimmt. Philosophen des *Deutschen Idealismus* sahen hingegen die Entlastung des Menschen von mühseligen Tätigkeiten als eigentlichen Zweck von Arbeit an (vgl. CONZE 1972a: 184-188).

pädagogische Lehre und Praxis sich die Befürworter der Arbeitsschule später häufig und ggf. verklärt beriefen (vgl. TRÖHLER 2008: 11f.) – favorisierte, zumindest in der Frühzeit seines Schaffens, selbst eine Form von Industrieschule. Pädagogische Einrichtungen dieser Art dienten dazu, Kinder aus armen Verhältnissen „im Wohnstuben- bzw. Familiengeist“ (GONON 1992: 54) ‚sittlich‘, aber auch standesgemäß – und somit zur Armut – zu erziehen (vgl. ebd.: 52-60). Industrieschulen bestanden nur für einen relativ kurzen Zeitraum. Ihnen gelang es nicht, Arbeits- und Elementarunterricht in ausreichendem Maße miteinander zu verbinden. Aufgrund des mit der Herstellung verkaufsfähiger Güter einhergehenden ökonomischen Zwangs stand in der Regel die Arbeit im Vordergrund, was dazu führte, dass sich ein Großteil der Schulen in Fabriken verwandelte oder aber in reguläre Schulen überging (vgl. DEDERING 1998: 19).

Im 19. Jahrhunderts wurde die ‚soziale Frage‘ – welche sich auf die „sozialen Notstände von *Pauperismus* und *Proletarisierung*“ (PANKOKE 1992: 269) bezog – zunehmend als Problem wahrgenommen und man begann damit, die Möglichkeit eingreifender Staatshilfen zu thematisieren (vgl. CONZE 1972a: 188-196). Sozialistische Vordenker stellten vor dem Hintergrund eines auf Egalität fußenden Gesellschaftsbegriffs das Eigentum in Frage, welches für Anhänger des Liberalismus ein zentrales Grundrecht darstellte.¹ So bildet der Begriff *Arbeit* einen zentralen Bestandteil von *Marx*‘ ökonomischen Theoriekonzept.² Die Lage der proletarischen Jugend in der frühen Industrialisierungsperiode – wie sie bspw. von *Friedrich Engels* nach dessen Erfahrungen in Großbritannien geschildert wurde – war durch tägliche Arbeitszeiten von teilweise über zwölf Stunden, sklavenartige Ausbeutung, Misshandlungen und ungenügende bis nicht vorhandene Schulbildung gekennzeichnet. Vor dem Hintergrund dieser Tatsachen postulierte *Marx* (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1988: 125-128), dass Sozial- und Bildungsgesetze zur Arbeitszeitverkürzung und umfassenden kostenfreien Schulbildung politisch erkämpft werden müssten, und zwar unter der Prämisse, dass nicht kapitalistische Erfordernisse, sondern die „Emanzipation der Arbeiterklasse“ (ebd.: 125) als „allseitig gebildete[.] Individuen“ (ebd.: 128) das entscheidende Kriterium darstelle. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, stellen – nach *Marx*‘ pädagogischer Ansicht – produktive Arbeitstätigkeiten in Verbindung mit Unterricht (Polytechnik) keineswegs etwas Negatives

¹ Auf politisch-philosophischer Ebene kennzeichnete einerseits der Zusammenhang von Arbeit und Freiheit in Verbindung mit einem optimistischen Fortschrittsglauben den liberalen Arbeitsbegriff. Anhänger der Konservativen, welche sich von Beginn an als Gegner der Französischen Revolution und ihrer philosophischen Voraussetzungen begriffen, setzten sich von liberalökonomischem Gedankengut ab und propagierten – in romantisierter Vorstellung eines edlen und vom Christentum geprägten Mittelalters – eine gottgewollte, statisch-ständische Ordnung (vgl. CONZE 1972a: 188-196).

² *Marx*‘ theoretisches Modell fußt auf dem Begriff der ‚entfremdeten Arbeit‘, welche nicht mehr auf den unmittelbaren Bedarf gerichtet sei, sondern vom Kapitalisten mit der Absicht des ‚Mehrwertentzugs‘ eingekauft werde. Da die ‚exploitierten‘ Arbeiter über kein Privateigentum jenseits des Existenzminimums und somit auch über keine Produktionsmittel verfügten, vermittelte dessen sie der Problematik wirksam begegnen könnten, verschärfte sich demnach die Konfliktsituation zwischen den sozialen Klassen bis zum revolutionären Umbruch. Welcher, über die Sozialisierung der Produktionsmittel und die Herrschaft des Proletariats, die klassenlose Gesellschaft hervorbringe (vgl. CONZE 1972a: 196-205).

dar, vorausgesetzt es handelt sich dabei nicht um Ausbeutung aus kapitalistischem Interesse (ebd.: 121-130):

„[...] erklären wir, daß es weder Eltern noch Unternehmern gestattet werden darf, die Arbeit von jungen Personen anzuwenden, es sei denn, sie ist mit Erziehung verbunden.

Unter Erziehung verstehen wir drei Dinge:

Erstens: *Geistige Erziehung*.

Zweitens: *Körperliche Erziehung*, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird.

Drittens: *Polytechnische Ausbildung*, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige.

[...] Die Kosten für die polytechnischen Schulen sollten teilweise durch den Verkauf ihrer Produkte gedeckt werden.

Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben.“

(MARX 1866: Instruktionen für die Delegierten des Zentralrates; zitiert in SCHMIED-KOWARZIK 1988: 130f.)

In den zunehmend industrialisierten deutschen Staaten blieb die kapitalistisch geprägte Wirtschaftsordnung bestehen und Erwerbsarbeit stellte somit weiterhin ein zentrales Lebensmerkmal dar. Jedoch musste sich das Bildungswesen den veränderten Anforderungen der Industrie auch ohne Bezug auf marxistisch-pädagogische Forderungen anpassen, wie es bereits von Vertretern der Industrieschulbewegung versucht wurde (s. o.). In diesem Zusammenhang plädierte bspw. der liberale Politiker und Philosoph *Karl Biedermann* (vgl. BIEDERMANN 2011[1852]) für eine stärkere Integration von Arbeit bzw. Arbeitserziehung in das zunehmend an Bedeutung gewinnende Volksschulwesen (vgl. GONON 2010: 69) und *Rudolf Hanhart* setzte sich dafür ein, die Arbeitsschule in das schweizerische Schulsystem zu implementieren (vgl. ebd.: 71-81). Bei dieser handelte es sich um eine Schulform, welche im Gegensatz zur Industrieschule nicht allein von den ärmeren Bevölkerungsschichten besucht wurde. Laut GONON scheiterte jedoch auch dieser Versuch:

„Die Differenzierung eines im wesentlichen auf Unterweisung [sic] beruhenden Schulsystems muss selbst im Zusammenhang gesellschaftlicher Arbeitsteilung gesehen werden. Ökonomische Arbeit orientiert sich nach anderen und letztlich mit der Schule unversöhnlichen Kriterien als ‚Arbeit‘, welche pädagogischen Vorgaben folgt. Zwar lösen Schule wie Ökonomie erzieherische Effekte aus, diese sind jedoch schwerlich – und dies ist im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungssystems entscheidend – kalkulierbar, insbesondere in bezug auf die angeblich mit der Arbeit verknüpfte charakterliche Bildung im Vergleich zur Wissensorientierung.“

(GONON 1992: 166)

Um die und nach der Jahrhundertwende stellten die Anhänger der Reformpädagogik eine bedeutsame pädagogische Strömung dar, welche sich im Kontext verschiedener zeitgenössischer Reformbewegungen gegen die vorherrschenden (schulischen) Verhältnisse richtete. HAUBFLEISCH kritisiert im Nachhinein, dass aus wissenschaftlicher Sicht eine nur auf Teilaspekte der Bewegung fokussierte Interpretation stattfand:

„So fand etwa eine ‚Kanonisierung‘ statt, durch die die R[eformpädagogik] auf eine relativ kleine Gruppe sog. ‚Repräsentanten‘ (z.B. Kerschensteiner, Gaudig und Petersen) und einige wenige reformpädagogische Bausteine und ‚Modelle‘ (z.B. Arbeitsschulbewegung, Freinetpädagogik, Jenaplan, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfpädagogik) reduziert wurde. Das breite, vielfältige, in sich durchaus widersprüchliche Spektrum von gesellschaftlichen und pädagogischen Interpretationen und Motiven, wie auch von Konzepten und Modellen (insbesondere von sozialhistorischen Traditionen), wurde demgegenüber radikal beschnitten.“

(HAUBFLEISCH 2004: 361)

Trotz dieser Kritik HAUBFLEISCHS an der ‚Kanonisierung‘ reformpädagogischer Ideen und Ansätze stellt das ‚Modell‘ der Arbeitsschule des ‚Repräsentanten‘ *Georg Kerschensteiner* eine bedeutsame Verbindung von Arbeit und Schule dar: Der ehemalige Volksschul- und Gymnasiallehrer *Kerschensteiner* veröffentlichte 1901 seine Preisschrift *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, in welcher er vorschlug, staatsbürgerliche Erziehung mit beruflicher Bildung zu verknüpfen. Dabei zielte er auf die Umformung der allgemeinen Fortbildungsschulen¹ in gewerbliche bzw. berufliche Schulen, von welcher er sich eine längere Schulpflicht und damit einhergehende Charakterreife, eine geringere negative Beeinflussung durch ungünstige Beschäftigungsverhältnisse und eine höhere berufliche Bildung sowie handwerkliche Ausbildung der Absolventen versprach (vgl. GONON 1992: 172). Die bedeutsame Leistung *Kerschensteiners* bestand darin, dass er diese Umgestaltung des beruflichen Schulwesens und damit „die strenge berufliche Gliederung in fachliche Gruppen, die Einführung von Werkstätten, die Ausschaltung jeglichen Abendunterrichts und die Anstellung von hauptamtlichen Fortbildungsschullehrern“ (ebd.: 174f.) gegen Widerstände von Kommunen, Pädagogen und Verbänden durchsetzte.

Der seit der Mitte des 18. Jahrhunderts verwendete Begriff *Bildung*² – über dessen Definition als „Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache“ (TENORTH 2007: 92) auch im aktuellen Wissenschaftsdiskurs keine Einigkeit besteht und der (hier als Definition gewählt) „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (BENNER/BRÜGGEN 2010a: 174) umfasst – wurde von *Kerschensteiner* dahingegen gedeutet, dass Bildung auch die Bereiche Arbeit und Beruf miteinschließt. Im Gegensatz zu dem auf die Ideale der Antike bezogenen Bil-

¹ An Fortbildungsschulen wurden in Handwerk oder Industrie tätige Jugendliche, die bis zu ihrem 16. bzw. 17. Lebensjahr fortbildungsschulpflichtig waren, zum Teil nachmittags oder abends in elementaren oder ggf. auch beruflichen Fächern unterrichtet, wie OBENDIEK (1988) am Beispiel des Fortbildungsschulwesens der Stadt Bochum verdeutlicht. Darüber hinaus stellten Fortbildungsschulen zum Teil auch „offene Systeme“ (HARNEY 2010: 161) dar, die auch von arbeitstätigen ‚Schülern‘ zwischen 14 und 35 Jahren mit beruflichen Abschlüssen über mehrere Jahre besucht wurden.

² Eine detaillierte Darstellung der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs findet sich bspw. bei CONZE (1972c), GEISLER (2006: 34-42) und TENORTH (2010). CONZE unterstreicht dabei, dass der Begriff *Bildung* im Verlauf seiner Verwendungsgeschichte „eine einzigartige philosophisch-ästhetische und pädagogische Überhöhung und ideologische Aufladung erfahren“ hat (CONZE 1972c: 508) und dass er sich mit seinem vollen Bedeutungsgehalt nur in der deutschen Sprache findet (vgl. ebd.: 508f.). GONON (2009: 31) hingegen verweist auf französische Vordenker. LEMPERT vertritt darüber hinaus die Auffassung, dass der „Begriff – einst die zentrale Kategorie der deutschen Pädagogik – [...] in den letzten Jahrzehnten bis zur Bedeutungslosigkeit verschliffen worden“ sei (2009: 117). Eine vertiefende Darstellung des *Berufsbildungsbegriffs* findet sich bei HARNEY (2010).

dungsbegriff *Humboldts*, der sich für eine umfangreiche und zweckfreie Allgemeinbildung vor der ‚beruflichen Zweckbindung‘ aussprach (vgl. HARNEY 2010: 158), sah *Kerschensteiner* Berufsbildung als Bestandteil der Menschenbildung an, womit er Arbeit „ihrer qualifikatorischen Bezugssetzung entkleidet und als zentrales Moment des Bildungsprozesses“ (GONON 2010: 71) deutet.

Vor dem Hintergrund von *Kerschensteiners* Verdiensten für das berufsbildende Schulwesen, sei jedoch kritisch angemerkt, dass dieser auf eine staatsbürgerliche Bildung und gesellschaftliche ‚Versittlichung‘ innerhalb der Berufsschule zielte, welche auf die familiäre und volksschulische Erziehung aufbauen und im Militärdienst ihre Fortsetzung finden sollte (vgl. GONON 1992: 177). HACKL konstatiert hierzu kritisch, dass *Kerschensteiner* „von einer strengen hierarchischen Gliederung der Gesellschaft aus[geht]. Das ‚Volk‘ stellt für ihn nicht aktives Subjekt, sondern abhängiges Beiwerk der Politik dar, die von einer auszulesenden gesellschaftlichen Elite gestaltet wird“ (1990: 69). Stärker reformpädagogisch – wenn auch nicht subjektorientiert (vgl. HACKL 1990: 72-77) – ausgerichtet war *Kerschensteiners* Auffassung einer ‚Schule der Zukunft‘, welche er in Abgrenzung zur ‚Buchscheule‘ als stärker praktisch und manuell ausgerichtete *Arbeitsschule* thematisierte und damit dieser Bezeichnung zu neuer (internationaler) Popularität verhalf (vgl. GONON 1992: 209-221; GONON 2002; ODENBACH 1963: 29-33). Trotz des bildungspolitischen Interesses erwies sich die praktische Implementierung eines wirtschaftlich ausgerichteten Arbeitsbegriffs in der Schule jedoch als nur schwer umsetzbar und nach und nach wurde der Unterricht „curricular marginalisiert“ (GONON 2010: 72). Letztendlich resümiert GONON: „Despite efforts to the contrary, the activity school and work within the school survived solely as metaphors“ (2009: 92).

Während des Nationalsozialismus wurde der Arbeitsbegriff rassistisch ausgelegt, indem die ‚ehrenwerte Arbeit‘ der ‚arischen Rasse‘ von der ‚egoistischen Arbeit‘ der ‚jüdischen Rasse‘ unterschieden wurde (CONZE 1972a: 214f.).¹ Pervertierte Verwendungen sowohl des Arbeits- als auch des Erziehungsbegriffs im Nationalsozialismus finden sich bspw. in Bezeichnungen wie ‚Arbeitserziehungslager‘, welche die Arbeitsdisziplin inhaftierter Arbeitskräfte sichern sollten (vgl. PAGENSTECHE 2009), sowie in der Parole ‚Arbeit macht frei‘ als Toraufschrift von Konzentrations- bzw. Vernichtungslagern (vgl. BRÜCKNER 1998), deren eigentliche Absicht in der Vernichtung durch Arbeit bestand. Zwangsarbeit im Lager-System und dadurch verursachter Massenmord wurden nicht allein im nationalsozialistischen Deutschland, sondern u. a. ebenfalls im stalinistischen Russland im ‚Gulag‘ (vgl. SOLSCHENIZYN 2008, ERTZ 2006) oder im maoistischen China in ‚Umerziehungslagern‘

¹ Eine Analyse von CONZES eigenem Wirken im nationalsozialistischen Deutschland findet sich bei ALY (1999). Dieser resümiert, dass CONZE „die Juden als Störfaktoren, Schmarotzer und gefährliche innere Feinde“ qualifiziere, „ihre Diskriminierung und Ghettoisierung [...] als positive Maßnahme“ angesehen und vorgeschlagen habe, „staatlich gesteuerte Bevölkerungsverschiebungen oder Massenvertreibungen zu Lasten der Juden ins Werk zu setzen und die jüdischen Minderheiten deshalb aus den betreffenden Gebieten vollständig zu entfernen“ (ALY 1999: 177f.). Wobei er „die Frage nach dem Wohin offen“ gelassen habe (ebd.).

(vgl. XIANHUI 2009) betrieben.¹ Während in der Bundesrepublik Deutschland Zwangsarbeit laut Grundgesetz Artikel 12 verboten bzw. nur aufgrund einer gerichtlich angeordneten Freiheitsentziehung zulässig ist, bestand in der Deutschen Demokratischen Republik ebenfalls ein Arbeitslagersystem. Dabei handelte es sich allerdings um „Orte eines (mehr oder minder) geregelten Strafvollzugs“ (SONNTAG 2011: 142).²

Mit dem Zusammenhang von Arbeit und Erziehung im betrieblichen Kontext – und somit auch innerhalb betrieblicher Praktika – befasst sich die *Arbeitspädagogik*, zu deren bekanntesten Vertretern *Johannes Riedel (1889-1971)* zählt. Dabei greift die *Arbeitspädagogik* auf eine Vielzahl von Bezugswissenschaften zurück, u. a. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Arbeitswissenschaft.³ *Arbeitschulpädagogik* gehört als Bestandteil der Schulpädagogik definitorisch nicht zum Interessengebiet der *Arbeitspädagogik*, welches sich allein auf betriebliches Arbeiten und Lernen beschränkt. Auf praktischer Ebene befassten sich Arbeitspädagogen in erster Linie mit betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. SCHELTEN 2005: 9-19). DEDERING (1998) plädiert demgegenüber dafür, eine allumfassendere und im gesamten Bildungssystem verankerte *Arbeitsweltpädagogik* als neues Teilgebiet der Berufspädagogik zu etablieren, welche „ihr Augenmerk explizit auf die Grundstrukturen der Arbeit richtet“ (S. 9) und in deren Zentrum „die wissenschaftliche Reflexion der Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen arbeitsorientierter Bildung“ (S. 12) steht.

Institutionalisierte Verbindungen zwischen Arbeit und Erziehung finden sich im aktuellen deutschen Bildungssystem – jenseits des *Berufsausbildungswesens* – bspw. in dem Unterrichtsfach *Arbeitslehre*.⁴ Schulformen bzw. Maßnahmen des sogenannten ‚beruflichen

¹ Die chinesische Regierung schaffte die ‚Umerziehungslager‘ Ende 2013 offiziell ab. Menschenrechtsorganisationen kritisieren allerdings, dass die Lager zum Teil unter anderem Namen, jedoch mit der gleichen Methode und Zielsetzung fortbestehen. (Vgl. hierzu ZEIT ONLINE vom 28.12.2013: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2013-12/china-arbeitslager-familienpolitik>; Stand: 30.07.2015.)

Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der im Text angegebenen Quelle XIANHUI (2009) um keine rein wissenschaftliche handelt, sondern um die Veröffentlichung nacherzählter Interviews mit Involvierten.

² In den 1950er Jahren befasste sich die amerikanisch-deutsche Philosophin *Hanna Arendt* mit dem Begriff *Arbeit*, welcher für sie neben *Herstellen* und *Handeln* eine der drei Grundtätigkeiten des Menschen darstellt. Diese bezeichnet sie gemeinsam als *Vita activa*. Dabei entspricht Arbeit „dem biologischen Prozeß des menschlichen Körpers, der [...] sich von Naturdingen nährt, welche die Arbeit erzeugt und zubereitet, um sie als die Lebensnotwendigkeiten dem lebendigen Organismus zuzuführen“ (ARENDDT 2010[1958]: 16). Arbeit stellt somit Subsistenztätigkeit dar. Berufsarbeit ist nach Arendt eher der Tätigkeit *Herstellen*² zuzuordnen (vgl. POPP 2007: 36). POPP verdeutlicht die von ARENDT aufgedeckte Problematik, dass wenn Arbeit in erster Linie der eigenen Subsistenz und somit dem direkten Lebensunterhalt diene, die eigentliche (berufliche) „*techné*“ in den Hintergrund gerate. Sie schlussfolgert u. a. in Bezug auf „die These von der Arbeitsgesellschaft, der angeblich die Arbeit ausgehen würde [...], dass unserer Gesellschaft keineswegs die Arbeit im Sinne der Subsistenzarbeit, sondern nur die *bezahlte* Berufsarbeit ausgeht“ (POPP 2007: 241).

³ Es sei an dieser Stelle auf die meines Erachtens – auch heute noch – ausgesprochen lesenswerte Untersuchung von LEHMANN (1961) verwiesen, welche das Denken und Fühlen von Jugendlichen im Kontext industrieller Arbeit thematisiert.

⁴ Das nicht in allen deutschen Bundesländern (unter diesem Namen) existente Schulfach *Arbeitslehre* thematisiert die Bereiche „[a]llgemeine Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt“, „Erziehung zum Arbeitsverhalten“ und „Hinführung zur Berufswahl“ (DEDERING 2000: 12f.), darüber hinaus findet in dessen Rahmen in der Regel auch ein mehrwöchiges Betriebspraktikum statt. In Verbindung mit politischer Bildung wird für das Fach ggf. die Bezeichnung *Polytechnik* verwendet, welche sich aber aufgrund ihres konnotativen Zusammenhangs zur sozialistisch fundierten *Polytechnik* nicht durchsetzen konnte. In der Deutschen Demo-

Übergangssystems‘ weisen – unter Umständen – ebenfalls eine enge Verflechtung von (betrieblicher) Arbeit und Erziehung auf, exemplarisch sei hierfür auf die nach dänischem Vorbild entstandene *Produktionsschule*¹ verwiesen. Weitere berufsbildende Schulformen sind mit ggf. umfangreichen betrieblichen Praktika verbunden (wie bspw. die in der vorliegenden Studie fokussierte zweijährige Fachoberschule).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklungen der Zusammenhänge von Arbeit und Erziehung lässt sich schlussfolgern, dass ihr Verhältnis durch Ambivalenz gekennzeichnet war und ist. Auf der einen Seite dient(e) die Verbindung von Arbeit und Erziehung dazu, Heranwachsende auf die Anforderungen des Lebens vorzubereiten. Dies bestand (und besteht) für die Mehrheit aller Menschen zu einem erheblichen Teil aus (Erwerbs-) Arbeit, welche den Tätigen (zumindest in den sogenannten ‚Industriestaaten‘) in der Regel ein selbstbestimmtes Dasein ermöglicht bzw. ermöglichen sollte. Auf der anderen Seite kann sowohl Arbeit als auch Erziehung (in pervertierter Form) dazu genutzt bzw. missbraucht werden, Menschen zu unterdrücken, ihre (niedrige) soziale Position zu verfestigen, sie zu demütigen und schlimmstenfalls sogar zu töten. Meines Erachtens stellt (menschenwürdige) Arbeit einen Teil des Lebens dar. Demzufolge gehört es zur Aufgabe der Pädagogik, diesen Lebensbereich – (gleichwertig) neben anderen ‚allgemeinbildenden‘ Inhalten – zu vermitteln bzw. zu reflektieren.

2.2 Erkenntnisobjekt im Allgemeinen: die Fachoberschule

Die Fachoberschule wurde seit ihrer Gründung nur in übersichtlichem Ausmaß Thema wissenschaftlicher Untersuchungen: SCHMIDT (1970) gibt mit viel Zuversicht eine Einführung in die Aufgabe und Struktur der zum damaligen Zeitpunkt neu gegründeten Schulform. Bei GRÜNER/DIETERICH (1970) findet sich eine fundierte Darstellung der Entstehungsgeschichte. Eine kritische Analyse der Funktionen und Ausformungen weiterführender beruflicher Schulen liefern ASENDORF-KRINGS et al. (1975). SCHULZ et al (1974; 1977a; 1977b) befassen sich anhand einer empirischen Studie mit der Fachoberschule in Hamburg. GREITEN (1983) analysiert die Entstehung und Entwicklung der Fachoberschule und richtete dabei seinen Fokus auf das Unterrichtsfach Sozialwesen. Eher grundsätzliche Aussagen zum aktu-

kratischen Republik sowie in anderen zur damaligen Zeit sozialistischen Staaten nahm die polytechnische Bildung und Erziehung eine zentrale Rolle im Bildungssystem ein, welche neben der Vermittlung von Wissen und der Hinführung zur Arbeitsmotivation auch eine ausgeprägte ideologische Erziehung beinhaltete (vgl. DEDERING 2000: 125-131).

¹ *Produktionsschulen* werden in erster Linie von sogenannten ‚benachteiligten Jugendlichen‘ besucht, welchen sie die Chance bieten sollen, „sich selbst zu begreifen, sich produktiv und lernend wahrzunehmen“ und durch „Selbstwirksamkeitserwartungen“ gestärkt zu werden (BOJANOWSKI 2011: 17). Arbeiten und Lernen findet dabei in den Werkstätten der Schulen statt, in denen gemeinschaftlich sowohl marktfähige Produkte und Dienstleistungen erstellt werden als auch Wissen vermittelt bzw. angeeignet wird (vgl. MERTENS/JOHANSEN 2014).

ellen Stand der Schulform innerhalb des berufsbildenden Schulwesens finden sich darüber hinaus bei PAHL (2014).¹

Vor dem Hintergrund dieser eher geringen Beachtung von Seiten der Wissenschaft, wird im Folgenden die Entstehung der Schulform bzw. ihre Institutionalisierung als berufsbildende Schule dargestellt. Im Anschluss daran werden aktuelle bundeslandspezifische Ausformungen sowie Schülerzahlen und deren Entwicklung verdeutlicht.

2.2.1 Institutionalisierung und Etablierung als berufsbildende Schule

Die Fachoberschule² wurde am 31.10.1968 durch die Ministerpräsidenten³ der Bundesrepublik Deutschland ins Leben gerufen. Ihre Gründung steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit der – zum gleichen Zeitpunkt legitimierten – Entstehung der im tertiären Bildungsbereich angesiedelten Fachhochschule.

Nach GRÜNER (vgl. 1989) lässt sich die Entwicklung der Fachhochschule – und somit indirekt auch die der Fachoberschule – in erster Linie auf die ‚Ingenieurschulkrise‘ in den Jahren 1967/68 zurückführen.⁴ Vor dem Hintergrund politischer Beschlüsse, die Ingenieurausbildung innerhalb der EWG-Staaten einheitlicher zu gestalten, musste diese in Deutschland institutionell und zeitlich aufgewertet werden. Zukünftig sollte sie auf einem zwölfjährigen Schulabschluss aufbauen und explizit im Hochschulbereich stattfinden. Dies führte zu einem dazu, dass Ingenieurschulen und weitere höhere Fachschulen in Fachhochschulen umgewandelt wurden und zum anderen, dass Fachoberschulen – deren Abschlüsse die Eingangsvoraussetzung für die Fachhochschulen darstellen – kreiert wurden (vgl. PAHL 2014: 81f.).

GREITEN (1983) verdeutlicht darüber hinaus, dass die (mit seinen Worten) „Bedingungen der Ingenieurschulen“ (ebd.: 19) – welche sich neben den europapolitischen auch in institutionsinterne und interessenverbandsbezogene ‚Bedingungen‘ unterteilen lassen – nur einen von drei bedeutsamen Aspekten darstellten (vgl. ebd.: 19-24). Auch die gesellschaftspolitischen Forderungen nach mehr Chancengleichheit und einer höheren Bildungsbeteiligung von Personen aus weniger privilegierten sozialen Schichten spielten demnach eine bedeutende Rolle. In diesem Zusammenhang diskutiert GREITEN die Aussagen sozialkritischer Bildungsforscher, welche die neue (Hoch-) Schulform „als einen reaktionären Akt der Bildungspolitik“ (1983: 27; vgl. die dort zitierte Literatur) betrachteten und die Überzeugung vertraten, über Fachoberschulen und Fachhochschulen „ließen sich stark wachsende Abitu-

¹ Fachdidaktische Veröffentlichungen zu spezifischen Schulfächern fallen nicht in das Interessengebiet der vorliegenden Arbeit und bleiben daher unberücksichtigt.

² Hintergründe zur Namensgebung der Schulform und zu möglichen Alternativen finden sich bei GREITEN (1983: 43-51), welcher den Begriff *Fachoberschule* „unter dem Gesichtspunkt der Aufrechterhaltung einer gesellschaftlich bedingten Hierarchie diskutiert, die eine Fachbezogenheit von Ausbildung als ‚unter‘ der einer Allgemeinbezogenheit von Ausbildung stehend, charakterisiert“ (ebd.: 52).

³ GREITEN verweist darauf, dass die Beschlussfassung durch die Ministerpräsidenten (und nicht die Kultusministerkonferenz) einen „legitimatorische[n] Sonderfall“ (1983: 41) darstellt.

⁴ Vgl. hierzu auch GRÜNER/DIEDERICH (1970: 13-19).

rienten- und Studentenzahlen der späten 60-er Jahre auf entsprechende Ersatzausbildungsinstitutionen aufteilen, um damit historische Vorrechte privilegierter Bevölkerungsteile aufrechtzuerhalten“ (ebd.: 33; vgl. ASENDORF-KRINGS et al. 1975).¹ Als dritte, innerhalb des damaligen Diskurses bestehende ‚Bedingung‘ nennt GREITEN eine Veränderung des Bildungsbegriffs. Er verweist dabei mit kritischer Distanzierung auf die Aussagen von SCHMIDT (1970), der in der Fachoberschule – als „Schule der ‚konkreten Bildung““ (ebd.: 10) – eine ‚(Wieder-) Vereinigung‘ allgemeiner und beruflicher Bildung zu einer ‚universalen‘ Bildung sieht.² Eine Ansicht, die nach GREITEN im Kontext eines differenzierten Schulsystems und spezialisierten Bildungswesens als „anachronistisch zu bezeichnen“ (1984: 31) ist.

Im Anschluss an die Gründungsvereinbarung präferierten einzelne Interessengruppen unterschiedliche Modellvorstellungen³ bezüglich des schulischen Abschlusses und dessen Erlangung. Anfänglich wurde auch eine mögliche Anbindung an das allgemeinbildende Gymnasium diskutiert (vgl. PAHL 2014: 82). Vor diesem Hintergrund entstanden bereits im Schuljahr 1969/70 in acht Bundesländern die ersten Fachoberschulen (vgl. GREITEN 1983: 202-204). Dabei entwickelten sich bereits frühzeitig unterschiedliche landesspezifische Ausformungen (vgl. PAHL 2014: 82)⁴. Trotz damaliger Spekulationen vor dem Hintergrund (bundes-) bildungspolitischer Reformüberlegungen, ob die Fachoberschule überhaupt längerfristig existieren würde (vgl. GRÜNER/DIEDERICH 1970: 11; SCHULZ 1974: 13; PAHL 2014: 81), etablierte sich die Schulform und wurde durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 1975 auch offiziell in das berufliche Schulwesen integriert (vgl. ebd.: 29).

Bezüglich der Bildungswege und -ziele der damaligen Schülerklientel verweisen ASENDORF-KRINGS et al. (1975) darauf, dass nach ihrer Erhebung, „in der Vorstellung der Schüler die Funktion der Fachoberschule ausschließlich in ihrer Vorbereitung auf die Fachhochschule [bestehe]. Kaum einer der Schüler sieht eine sinnvolle Alternative zum Fachhochschulstudium“ (ebd.: 65). Darüber hinaus machten die Autoren jedoch auch die folgende Feststellung:

„Unter den Schülern kaufmännischer Fachrichtung gibt allerdings eine nennenswerte Minderheit (etwa ein Drittel) an, man habe nach Erreichung des mittleren Abschlusses nicht so

¹ Vgl. hierzu auch GREINERT, dieser interpretiert die „folgenreiche ‚Erfindung‘ der Fachoberschule [...] als Fortsetzungs- bzw. Wiederholungsakt der preußischen Reformpolitik in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts“ (2003: 121), da zum damaligen Zeitpunkt, „zur Entlastung des Gymnasiums, zur ‚Umlenkung wirtschaftsbürgerlicher Bildungsansprüche‘, das moderne Fachschulwesen in Preußen-Deutschland aus der Taufe gehoben wurde“ (2003: 121).

² Vgl. Kapitel 1.

³ GREITEN (vgl. 1983: 54-66; 145f.) nennt das (eine allgemeine Reform der Sekundarstufe II zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife anstelle einer fachoberschulspezifischen Fachhochschulreife vorsehende) *Reformmodell*, das (auch eine Fachhochschulreife nach zwölf allgemeinbildenden Schuljahren zulassende) *Äquivalenzmodell* sowie das (anstelle der allgemeinen Fachhochschulreife eine fachgebundene Hochschulreife beinhaltende) *Reduktionsmodell*.

⁴ Eine Darstellung des damaligen Fachoberschulwesens in Niedersachsen findet sich bei MAGRITZ (1974: 269-281).

recht gewusst, was man tun solle, und deshalb die Fachoberschule gewählt, da der Besuch einer weiterführenden Schule nie schaden könne und eine Berufsausbildung nicht in Frage gekommen sei. Offensichtlich wird die kaufmännische 2jährige Fachoberschule teilweise [...] als eine Art ‚Schonraum‘ betrachtet, der es ermöglicht, die endgültige Entscheidung für einen Beruf und eine unmittelbar berufsbezogene Ausbildung hinauszuschieben.“
(ASENDORF-KRINGS et al. 1975: 65f.)

Strukturelle Veränderungen der Jugendphase in den 1980er Jahren führten u. a. dazu, dass sich die schulischen und beruflichen Ausbildungszeiten der Jugendlichen verlängerten. MANSEL/HURRELMANN (vgl. 1990: 128) nennen als Gründe für diese Entwicklung die höheren Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie das elterliche Bemühen, den eigenen Kindern eine möglichst hohe Bildung zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der damals zunehmenden Knappheit von Ausbildungsplätzen, wirkte sich dies auch auf das berufsbildende Schulwesen aus:

„Weiterqualifizierende Berufsausbildungsmaßnahmen (Handelsschulen, Berufsfachschulen und zum Teil auch Fachoberschulen) durchlaufen primär nicht mehr – wie noch in den 60er Jahren und zu Beginn der 70er Jahre – die überdurchschnittlich guten Haupt- und Realschulabsolventen, sondern vielmehr diejenigen, die aufgrund unterdurchschnittlicher Abschlusszertifikate keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und jetzt durch einen erfolgreichen Abschluß dieser Einrichtungen ihre Chance optimieren wollen.“
(MANSEL/HURRELMANN 1990: 128f.)

Dabei handelt es sich um eine Entwicklung, die sich allem Anschein nach fortsetzte – und zwar vor dem Hintergrund des weiteren Trends zu höheren Bildungsabschlüssen und der insbesondere in der zweiten Hälfte der 90er Jahre schwierigen Lage für Ausbildungswillige (vgl. FERCHHOFF 2001: 106-120). Im Kontext des sich zuspitzenden Mangels an Ausbildungsplätzen (vgl. HURRELMANN/QUENZEL 2012: 140), weist HERRMANN darauf hin, dass die Fachoberschule „Druck vom Ausbildungsstellenmarkt“ (2006: 58) nehme und ihr, wie auch anderen beruflichen Vollzeitschulen, somit die Rolle des „Ausputzer[s] der Nation“ (ebd.) zukomme. Eine Aussage, die er mit dem Hinweis unterstreicht, dass sich die Schülerzahlen der Fachoberschule zwischen 1995 und 2004 um 55 Prozent erhöht hätten, was auch den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und einer akademischen Ausbildung widerspiegelt.

ULRICH (2008) verweist aufgrund der zum damaligen Zeitpunkt prekären Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt und der stark gestiegenen Anzahl an Fachoberschülern darauf, dass die Fachoberschule u. U. auch als Teil des ‚Übergangssystems‘ fungiere. Das primäre Ziel der Bildungsinstitution stellt die Vermittlung der Fachhochschulreife dar, aufgrund dessen gehört sie per Definition nicht dem ‚Übergangssystem‘ an. Allerdings gehe es einem Teil der Fachoberschüler mit mittlerem Bildungsabschluss „weniger darum, nach dem Erwerb der Fachhochschulreife zu studieren, als über diesen Abschluss ihre Erfolgsaussichten im dualen System zu verbessern“ (ebd.: 3). ULRICH (vgl. 2008: 8), der sich auf eine Schul-

absolventenbefragung¹ beruft, nennt in diesem Zusammenhang einen geschätzten Anteil von 50 Prozent unter den Fachoberschülern, die im Anschluss eine berufliche Ausbildung anstrebten.

Auch wenn die zweijährige Fachoberschule in Hamburg² im Zuge der dortigen Reformen vor wenigen Jahren abgeschafft wurde, haben sich sowohl die ein- als auch die zweijährige Fachoberschule³ in den meisten Bundesländern als Bestandteil des *beruflichen* Schulwesens etabliert. Auch wenn „Berufsbildung als ausdrückliches Ziel“ (PAHL 2014: 30) zumindest in der Gründungsphase nicht vorgesehen war und allgemeinbildende Fächer auch in der aktuellen Rahmenstundentafel einen bedeutsamen Bestandteil ausmachen (vgl. KMK 2010), verweist PAHL darauf, dass insbesondere in der zwölften Klasse, welche vorwiegend von Teilnehmern mit Berufsabschluss besucht wird, „bei fast allen Inhalten das Berufliche durchschlägt und thematisiert wird“ (2014: 121). Aufgrund der Tatsache, dass laut Rahmenstundentafel die allgemeinbildenden Fächer in der Klassenstufe 12 einen höheren Anteil aufweisen als der fachtheoretische Unterricht, wird der *berufliche* Aspekt – wie im Folgenden verdeutlicht – meines Erachtens in erster Linie in der Klassenstufe 11 durch das betriebliche Praktikum erfüllt.

Innerhalb berufssoziologischer und -pädagogischer Diskurse wird *Beruf* als ein „höheres Prinzip“ (KRAUS 2006: 175) gegenüber der *Arbeit* gedacht. Die aus der Kultivierung von Arbeitstätigkeiten entstandenen Berufe stellen jeweils „einen Ausschnitt von Arbeit dar, die in dieser Konturierung erst weiterer Ausgestaltung zugänglich wird, die wiederum dazu führt, dass durch den Beruf für konkrete Arbeitstätigkeiten eine abstrakte Rahmung entsteht“ (ebd.).⁴ LEMPERT (2009) definiert den Terminus wie folgt:

¹ ULRICH (2008) beruft sich auf die Schulabgängerbefragungen des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (FRIEDRICH 2009), demnach planten 52 Prozent der Schulabgänger aus Fachoberschulen und Fachgymnasien im Jahr 2006 die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung (vgl. ebd.: 29).

² Dass auch in Hessen vereinzelt Stimmen laut wurden, die eine Abschaffung der Fachoberschule fordern, beschreibt der Pressebericht *Von der Schule zur Arbeit* aus der *Frankfurter Rundschau* vom 18.07.2014. In diesem wird die Fachoberschule als ein Bestandteil des ‚Übergangssystems‘ dargestellt.

<http://www.fr-online.de/rhein-main/fachkraeftemangel-von-der-schule-zur-arbeit.1472796.27879648.html>

(Stand: 01.06.2016)

³ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.

⁴ Eine fundierte historische Betrachtung des Berufsbegriffs findet sich bei CONZE (1972b). Dieser zeigt auf, wie sich der Begriff, der in der christlich-vorreformatorischen Zeit die ‚Berufung‘ eines jeden Christen innerhalb der Glaubensgemeinde meinte, von Luther mit der Berufsarbeit als ‚Ausführung eines göttlichen Willens‘ verbunden wurde (vgl. ebd.: 495). Im Zuge der Aufklärung fand – neben dem zunehmenden Verständnis von *Beruf* als *gesellschaftliche Bestimmung* (vgl. CONZE 1972b: 500f.; KRAUS 2006: 144) – eine Umdeutung der göttlichen in eine *innere Berufung* statt. Zunehmend wurde die Bezeichnung auch in höheren sozialen Schichten für die von deren Kindern anzustrebenden Ämter und Erwerbstätigkeiten benutzt, bis sie mehr oder weniger synonym mit *Erwerbsstand* (CONZE 1972b: 499) verwendet wurde. Dieser im 19. Jahrhundert häufig gebrauchte Ausdruck verdeutlicht den sich zur damaligen Zeit vollziehenden Wandel, welcher „die Bindung der gesellschaftlichen Gliederung an den ‚Beruf‘ statt an den alten ‚Stand‘“ (ebd.: 504) betraf. Zu dieser Zeit stieg auch die Bedeutung der industriellen Fertigung und damit der einseitigen und fremdbestimmten Erwerbsarbeit, was mit einer zunehmenden Gleichsetzung des Berufsbegriffs mit *Berufsarbeit* einherging (vgl. CONZE 1972b: 501-503; KRAUS 2006: 144; CLEMENT 2012: 23).

„eine Kombination von:

- Qualifikationen (aufgabengebundenen Kenntnissen [...], Fertigkeiten, Verhaltens- und Handlungsmustern),
- Kompetenzen (flexibel einsetzbaren, persönlichkeitsgebundenen, instrumentellen und kommunikativen Handlungspotentialen [...]) und
- Orientierungen (motivierenden und motivierten Verhaltens- und Handlungstendenzen),

die in der Regel

- durch eine Ausbildung vermittelt und angeeignet,
- durch eine Prüfung nachgewiesen sowie
- durch Zertifikate bestätigt werden und
- für längere Zeit eine (überbetriebliche) Erwerbschance sichern sollen.“

(LEMPERT 2009: 116; Hervorhebungen durch J. L. entfernt.)

Jugendliche, die im Rahmen der zweijährigen Fachoberschule ein betriebliches Pflichtpraktikum absolvieren, sind (obwohl auch sie sich ggf. ‚praktikumsspezifische Formen‘ beruflicher Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen aneignen) demzufolge weder Inhaber eines Berufs, noch sind sie im Begriff, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Es lässt sich somit einwenden, dass das Fachpraktikum in der Fachoberschule jenseits von *Beruf* und *Beruflichkeit*¹ stattfindet. Gegen diesen Einwand spricht jedoch, dass sich das Fachpraktikum in der Regel in einer beruflich organisierten Arbeitsumwelt vollzieht.

2.2.2 Länderspezifische Modelle und Schülerzahlenentwicklung

Laut der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule, führt diese – aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss – in der Regel über die Klassenstufen 11 und 12 zur Fachhochschulreife (vgl. KMK 2010). Dabei steht es den Ländern frei, darüber hinaus eine Klassenstufe 13 einzurichten, die ggf. auch im Rahmen der Berufsoberschule (BOS)² geführt werden kann. Bewerber, „die eine einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben oder hinreichende einschlägige Berufserfahrung nachweisen“ (ebd.: 4.2) können – wenn auch nicht in allen Bundesländern – direkt in die Klassenstufe 12 der Fachoberschule aufgenommen werden.

¹ Trotz der begrifflichen und institutionellen Etablierung von *Beruf* besteht laut KRAUS um diesen jedoch eine „diskursive Dauerkrise“ (2006: 149). Sie rührt in erster Linie aus seiner Verbindungsfunktion zwischen dem ökonomischen und dem pädagogischen Gesellschaftsbereich. KRAUS bezeichnet diese Krise allerdings auch als „Teil seiner Erfolgsgeschichte, weil sie ihn konzeptionell beweglich hält und er nur so seine Funktion als Verbindungselement unterschiedlicher Bereiche erfüllen kann“ (2006: 150). Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Berufskonzepts entstand in den 90er Jahren im wissenschaftlichen Diskurs der Begriff *Beruflichkeit*, welcher auf der einen Seiten die Beibehaltung des historisch gewachsenen Berufs als Bestandteil des soziokulturellen Systems befürwortet, vor allem aber auch dessen Möglichkeiten zur Modernisierung und damit verbundenen Potenziale in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.: 188-199).

² In einigen Bundesländern besteht eine enge Verbindung zwischen der Fachoberschule und der Berufsoberschule. Die *Berufsoberschule (BOS)* stellt eine Schulform dar, welche in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt und über die Jahrgangsstufen 12 und 13 zur allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife führt (vgl. PAHL 2014: 122f.). Die zwölfte Jahrgangsstufe entspricht dabei ggf. der zwölften Jahrgangsstufe der Fachoberschule. Die Berufsoberschule existiert in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen (als FOS-13), Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Als Quelle sei auf die in Abbildung 2-1 genannten Angaben verwiesen.

Die Schulform ist nach der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz in folgende Fachrichtungen¹ gegliedert, wobei es den Ländern freisteht, innerhalb der Fachrichtungen Schwerpunkte zu bilden:

- Wirtschaft und Verwaltung
 - Technik
 - Gesundheit und Soziales
 - Gestaltung
 - Ernährung und Hauswirtschaft
 - Agrarwirtschaft, Bio- und Umwelttechnologie
- (KMK 2010: 2)

Trotz dieser Gliederung in unterschiedliche Fachrichtungen führt der Besuch der Fachoberschule – „in Analogie zum bestehenden Abitur als Zulassungsqualifikation zu allen Hochschulen“ (GREITEN 1983: 8) – zur allgemeinen Fachhochschulreife.

Wie Abbildung 2-1 verdeutlicht, existieren innerhalb der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Modelle des Fachoberschulwesens:

Abbildung 2-1: Fachoberschulmodelle nach Bundesländern

Bundesland	Fachoberschulmodell	Quelle
Baden-Württemberg	Keine FOS (dafür einjähriges Berufskolleg)	km-bw.de
Bayern	Zweijährige FOS, ein- und zweijährige BOS	km.bayern.de
Berlin	Ein- und zweijährige FOS, FOS-13	oberstufenzentrum.de
Brandenburg	Ein- und zweijährige FOS	mbjs.brandenburg.de
Bremen	Ein- und zweijährige FOS, FOS/BOS-13	bildung.bremen.de
Hamburg	Einjährige FOS-12	hibb.hamburg.de
Hessen	Ein- und zweijährige FOS	kultusministerium.hessen.de
Mecklenburg-Vorp.	Einjährige FOS-12	bildung-mv.de
Niedersachsen	Ein- und zweijährige FOS	mk.niedersachsen.de
Nordrhein-Westfalen	Ein- und zweijährige FOS (FOS-13 als BOS)	berufsbildung.nrw.de
Rheinland-Pfalz	Zweijährige FOS als Realschule plus, BOS-1	berufsbildendeschule.bildung-rp.de
Saarland	Ein- und zweijährige FOS	saarland.de
Sachsen	Ein- und zweijährige FOS	schule.sachsen.de
Sachsen-Anhalt	Ein- und zweijährige FOS	bildung-lsa.de
Schleswig-Holstein	Einjährige FOS-12	schleswig-holstein.de
Thüringen	Ein- und zweijährige FOS	thueringen.de

Quelle: siehe Spalte 3, Stand: 22.05.2016

Bis auf einzelne bundeslandspezifische Ausnahmen lassen sich die Ausformungen somit in erster Linie in *einjährige* und *ein- und zweijährige Modelle* unterteilen (vgl. STENDER 2006: 76f.).² Das *einjährige Modell* umfasst ausschließlich die zwölfte Jahrgangsstufe der Fachoberschule und verlangt demzufolge eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung. Dieses Modell existiert in den Bundesländern Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Das *ein- und zweijährige Modell*, welches – wie in der Rahmenverein-

¹ SCHANZ (2015: 98) verweist darauf, dass das Statistische Bundesamt 17 Fachrichtungen aufführt. In jüngeren Statistiken erfolgt eine Zuordnung der Schülerzahlen in 27 Berufshauptgruppen (vgl. DESTATIS 2015: 398f.).

² In einigen Bundesländern besteht darüber hinaus die Möglichkeit, den zwölften Jahrgang der Fachoberschule in der Regel über zwei Jahre in Teilzeit berufs- bzw. ausbildungsbegleitend zu absolvieren.

barung der Kultusministerkonferenz dargelegt – sowohl die zweijährige, auf den mittleren Schulabschluss aufbauende Variante, als auch die aufgrund einer abgeschlossenen Berufsausbildung um ein Jahr verkürzte Variante umfasst, findet sich in Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen¹, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Bremen² und Berlin³ bieten darüber hinaus auch einen dreizehnten Jahrgang zur Erlangung der fachgebundenen bzw. allgemeinen Hochschulreife an.

Ausschließlich das *zweijährige Modell* der Fachoberschule, welches die Klassenstufe 11 und 12 umfasst und keine verkürzende Anerkennung einer vorherigen Berufsausbildung zulässt, gibt es (zumindest unter diesem Namen) in Bayern und Rheinland-Pfalz. In Bayern stellt die Fachoberschule einen Bestandteil der Beruflichen Oberschule Bayern (BOB) dar. Schüler mit abgeschlossener Berufsausbildung können in den zwölften Jahrgang der Berufsoberschule einsteigen und erwerben dort nach einem Schuljahr und bestandener Abschlussprüfung die Fachhochschulreife. In Rheinland-Pfalz wurde die Fachoberschule organisatorisch mit der ‚Realschule plus‘ verbunden. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung können dort die einjährige Berufsoberschule 1 besuchen, welche zur Fachhochschulreife führt. Einzig in Baden-Württemberg existiert keine Schulform unter dem Namen Fachoberschule. Die Funktion der einjährigen Fachoberschule erfüllt in diesem Bundesland das einjährige Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife.

Wie in Abbildung 2-2 dargestellt, besuchten im Schuljahr 2016/17 deutschlandweit 139.434 Personen die Fachoberschule. Der Großteil der Schüler entstammt dabei den bevölkerungsreichen Bundesländern Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Der prozentuale Anteil der Fachoberschüler von sämtlichen Schülern an beruflichen Schulen ist im Saarland mit 15,8 Prozent am höchsten, gefolgt von Bayern mit 13,1 Prozent und Hessen mit 11,1 Prozent.

¹ Die sogenannte FOS-13 steht in Nordrhein-Westfalen allein Bewerbern mit abgeschlossener Berufsausbildung offen und lässt sich demzufolge eher mit derjenigen Schulform gleichsetzen, die in einigen anderen Bundesländern als *Berufsoberschule* bezeichnet wird.

² Dies geschieht in Bremen unter dem Dach der *Berufsoberschule*, welche in diesem Bundesland auch Fachoberschulabsolventen ohne abgeschlossene Berufsausbildung offen steht.

(Quelle: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.102787.de>; Stand: 26.05.2016)

³ Dies geschieht in Berlin im Kontext eines Schul- bzw. Modellversuchs.

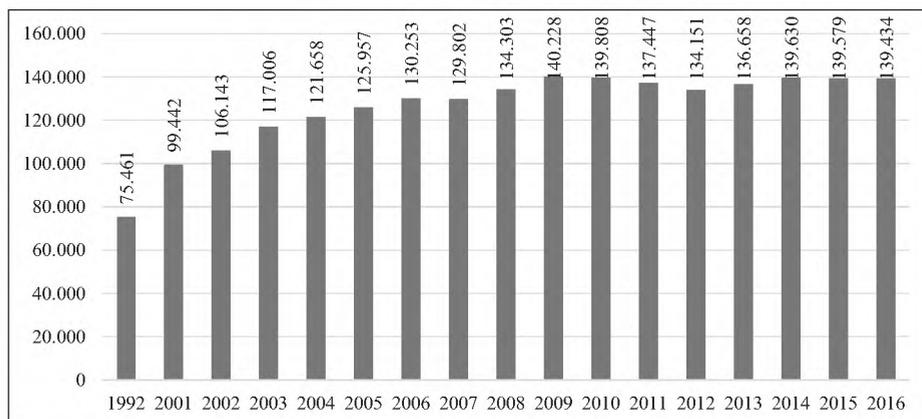
(Quelle: http://www.oberstufenzentrum.de/sites/default/files/downloads/7_FOS13_Info_0.pdf; Stand: 26.05.2016)

Abbildung 2-2: Anzahl und Anteil Fachoberschüler nach Bundesländern Schuljahr 2016/17

Bundesland	Anzahl Schüler	Prozentualer Anteil an beruflichen Schulen
Deutschland insgesamt	139.434	5,6
Baden-Württemberg	-	-
Bayern	48.309	13,1
Berlin	4.790	5,4
Brandenburg	2.719	6,1
Bremen	1.311	5,1
Hamburg	558	1,0
Hessen	21.152	11,1
Mecklenburg-Vorpommern	145	0,4
Niedersachsen	20.924	7,7
Nordrhein-Westfalen	21.142	3,7
Rheinland-Pfalz	2.154	1,8
Saarland	5.299	15,8
Sachsen	5.844	5,8
Sachsen-Anhalt	2.400	5,0
Schleswig-Holstein	984	1,0
Thüringen	1.703	3,4

Quelle: DESTATIS (2017a: 5, 13), vorläufige Ergebnisse

Bezüglich der deutschlandweiten Schülerzahlenentwicklung hat die Fachoberschule (wie Abbildung 2-3 verdeutlicht) – nach einem Anstieg von 75.461 Personen im Jahr 1992 auf 140.228 Personen im Jahr 2009 und darauf folgenden leichten Rückgang und Wiederanstieg – die Anzahl von 139.434 Fachoberschülern im Jahr 2016 erreicht.

Abbildung 2-3: Entwicklung Anzahl Fachoberschüler in Deutschland 1992 bis 2016

Quelle: DESTATIS (2017a: 34)

Den im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutsamen zweijährigen Bildungsgang an Fachoberschulen, der eine Hochschulzugangsberechtigung ohne vorherige Berufsausbildung vermittelt, besuchten – wie in Abbildung 2-4 verdeutlicht – im Jahr 2016 deutschlandweit 65.789 Anfänger im Ausbildungsgeschehen, was einer Quote von 3,2 Prozent dieses Personenkreises entspricht. Seit dem Jahr 2005 hat sich die Anzahl der Schüler, die in den zwei-

jährigen Bildungsgang eintreten, deutschlandweit um acht Prozent erhöht. Bezüglich des bundeslandspezifischen Entwicklungsverlaufs lassen sich dabei in einigen Ländern erhebliche prozentuale Veränderungen der Anfängerzahlen ausmachen.¹

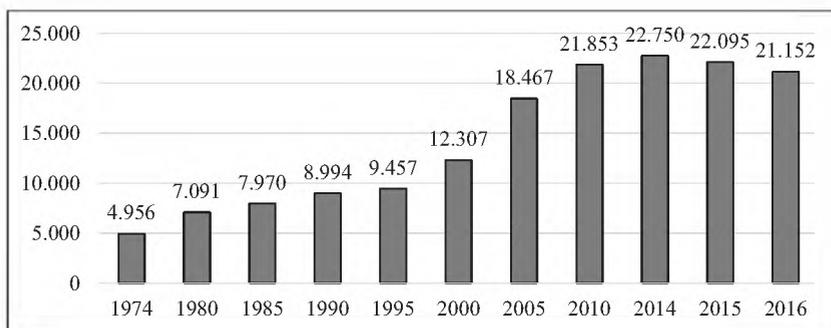
Abbildung 2-4: Fachoberschulanfänger ohne vorherige Berufsausbildung 2016

Bundesland	Anfänger 2016	Entwicklung Anfänger seit 2005	Anteil Anfänger im Ausbildungsg. 2016
Deutschland	65.789	+ 8,0 %	3,2 %
Baden-Württemberg	-	-	-
Bayern	24.031	+ 49,7 %	8,4 %
Berlin	2.053	- 33,7 %	2,2 %
Brandenburg	1.313	+ 9,2 %	3,3 %
Bremen	478	+ 151,6 %	2,2 %
Hamburg	-	-	-
Hessen	9.398	+ 26,1 %	6,2 %
Mecklenburg-Vorpommern	-	- 100,0 %	-
Niedersachsen	9.380	- 35,9 %	4,5 %
Nordrhein-Westfalen	10.724	+ 8,6 %	2,2 %
Rheinland-Pfalz	1.112	-	1,1 %
Saarland	2.335	- 37,5 %	9,6 %
Sachsen	2.953	+ 14,5 %	3,8 %
Sachsen-Anhalt	1.194	+ 10,4 %	3,0 %
Schleswig-Holstein	-	-	-
Thüringen	818	- 14,8 %	2,1 %

Quelle: DESTATIS (2017b: 4, 9, 14)

Zur Verdeutlichung einer länderspezifischen Ausformung sei an dieser Stelle exemplarisch das Bundesland Hessen vorgestellt:

Abbildung 2-5: Entwicklung Anzahl Fachoberschüler in Hessen 1974 bis 2016



Quelle: STATISTIK HESSEN (2017: 31)

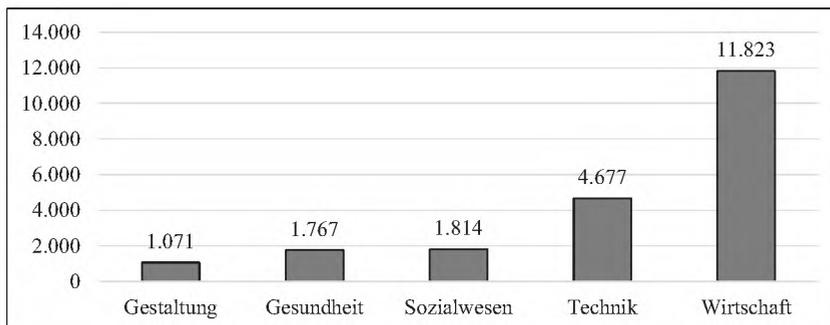
Wie Abbildung 2-5 deutlich macht, ist die Anzahl der Fachoberschüler in Hessen bis zum Jahr 2010 kontinuierlich angestiegen. Von 2011 bis 2015 betrug die Schülerzahl stets zwi-

¹ Bemerkenswert ist bspw. der Rückgang der Schülerzahlen in Niedersachsen. Im Schuljahr 2014 besuchten noch 20.459 Personen diesen Bildungsgang und die Entwicklung der Anfänger von 2005 bis 2014 wurde mit einem Anstieg um 39,9 Prozent ausgewiesen (DESTATIS 2015: 12, 4).

schen 22.000 und 23.000 Personen. 2016 gab es einen leichten Rückgang auf 21.152 Fachoberschüler.¹

Über die Hälfte der Fachoberschüler in Hessen besuchte die Fachrichtung Wirtschaft, neben diesen 11.823 Personen besuchten 4.677 Personen die Fachrichtung Technik, gefolgt von Sozialwesen (1.814), Gesundheit (1.767) und Gestaltung (1.071).

Abbildung 2-6: Fachoberschüler im Schuljahr 2016/17 nach Fachrichtungen in Hessen



Quelle: STATISTIK HESSEN (2017: 37)

Wie Abbildung 2-7 deutlich macht, besuchten insgesamt 18.804 Schüler die zweijährige Fachoberschule. Von diesen befanden sich 9.970 in der elften und 8.834 in der zwölften Jahrgangsstufe. Die einjährige Fachoberschule wurde in Hessen von 2.277 Schülern in Vollzeit- und von 71 Schülern in Teilzeitform besucht. Demzufolge stellt die zweijährige Fachoberschule bezüglich der Schülerzahlen den weitaus bedeutsameren Schultyp in Hessen dar.

Abbildung 2-7: Fachoberschüler im Schuljahr 2016/17 nach Organisationsform in Hessen

Organisationsform	Anzahl
Zweijährige FOS – 11. Jahrgangsstufe	9.970
Zweijährige FOS – 12. Jahrgangsstufe	8.834
Einjährige FOS – Vollzeit	2.277
Einjährige FOS – Teilzeit	71

Quelle: STATISTIK HESSEN (2017: 37)

Somit ist festzuhalten, dass die Schulform Fachoberschule im Kontext der Gründung der Fachhochschule ins Leben gerufen wurde. Ihre ‚eigentliche‘ Funktion besteht in der Qualifizierung für diesen Bereich des tertiären Bildungssektors. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte wurde sie (in ihrer zweijährigen Form) darüber hinaus zu einer Bildungsinstitution, die auch von Jugendlichen besucht wird, die nach ihrem mittleren Schulabschluss auf dem Ausbildungsstellenmarkt leer ausgingen oder ihren Ausbildungsbeginn auf einen späteren Zeitpunkt verschieben möchten. Bezüglich der Schülerzahlen hat sich die Fachoberschule (mit bundeslandspezifischen Unterschieden) als bedeutsame berufsbildende Schule etabliert.

¹ Von den 21.152 hessischen Fachoberschülern im Schuljahr 2016/17 besaßen 3.551 Personen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Darunter bildeten 1.451 türkische Schüler den größten Anteil (STATISTIK HESSEN 2017: 36).

2.3 Erkenntnisobjekt im Speziellen: das betriebliche Praktikum

Im Folgenden erläutere ich die (potenziellen) Funktionen betrieblicher Praktika sowohl im Allgemeinen als auch im Rahmen der Fachoberschule und verdeutliche den Forschungsstand zum Themengebiet.

2.3.1 Funktion und Anspruch

Nach GREITEN ist das „wesensbestimmende Merkmal“ (1983: 67) der Fachoberschule die Vorgabe, dass im Kontext des Schulbesuchs neben einer theoretischen (Aus-) Bildung auch eine fachpraktische Ausbildung erfolgt. Die Einführung dieser Pflicht zur Praxiserfahrung liege darin begründet, dass zur Aufnahme in die Vorgängerinstitutionen der Fachober- und Fachhochschulen – den Ingenieurschulen sowie den Höheren Wirtschaftsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik – in der Regel ebenfalls ein Nachweis praktischer Tätigkeiten in Form einer beruflichen Ausbildung oder eines betrieblichen Praktikums verlangt wurde. Durch die verpflichtenden Praxisphasen werde darüber hinaus der Unterschied zur universitären Ausbildung unterstrichen (vgl. ebd.: 71).

Im Allgemeinen können betrieblichen Praktika bezüglich der individuellen Entwicklung die folgenden Funktionen zugeschrieben werden:

- Orientierungsfunktion
- Motivationsfunktion
- Berufsfindungs-/Berufswahlfunktion
- Transfer- bzw. Verknüpfungsfunktion
- Lern- bzw. Qualifizierungsfunktion
- Sozialisationsfunktion
- Netzwerkbildungsfunktion¹

(VAN BUER/TROITSCHANSKAJA 2002: 4-6;

/VAN BUER/TROITSCHANSKAJA/HÖPPNER 2004: 438)

Die *Orientierungsfunktion* bezieht sich auf eine „erste Vorstellung über [den] möglichen zukünftigen Arbeitsplatz bzw. Tätigkeitsbereich“ (VAN BUER/TROITSCHANSKAJA 2002: 4). Die *Motivationsfunktion* bezieht sich auf die Entwicklung intrinsischer Motivation aufgrund des Erwerbs von Wissen und Können in der Praxis. Diese wiederum wirkt sich ggf. auch auf spätere schulische Lernprozesse positiv aus. Die *Berufsfindungs- bzw. Berufswahlfunktion* umfasst eine mögliche Bindung an das Tätigkeitsfeld oder eine Korrektur innerhalb des Berufsfindungsprozesses. Die *Transfer- bzw. Verknüpfungsfunktion* geht von einem Prozess der Wechselwirkung zwischen schulisch-theoretischem und betrieblich-praktischem Wissen und Können sowie einer Veränderung der ‚Verknüpfung‘ von Wissen, Denken und Handeln aufgrund des Selbsterlebens im Kontext betrieblicher Ernstsituationen aus. Die *Lern- und*

¹ Die *Netzwerkbildungsfunktion* wird allein in der Veröffentlichung von VAN BUER/TROITSCHANSKAJA (vgl. 2002: 6) als zusätzlich mögliche Funktion genannt, in der Veröffentlichung von VAN BUER/TROITSCHANSKAJA/HÖPPNER (vgl. 2004: 438) hingegen wird darüber hinaus eine *Kontrollfunktion* genannt, jedoch nicht genauer verdeutlicht. In der älteren der beiden Quellen werden sowohl die *Transfer- und Verknüpfungsfunktion* als auch die *Lern- und Qualifizierungsfunktion* jeweils separat aufgeführt.

Qualifizierungsfunktion umfasst den Aufbau organisationalen Wissens und den Erwerb betriebs- und arbeitsplatzspezifischen Wissens und Könnens. Die *Sozialisationsfunktion* „bezieht sich primär auf den Entwicklungsgewinn, den die Jugendlichen aus der Verknüpfung des für sie ungewohnten Kontextes betrieblicher Leistungserstellung und der sozialen Einbindung in das Unternehmen gewinnen (können)“ (ebd.: 6). Die *Netzwerkfunktion* umfasst den möglichen Aufbau von Kontakten zur effektiveren Gestaltung der späteren Arbeitsplatzsuche (vgl. VAN BUER/TROITSCHANSKAJA 2002: 4-6).

In der aktuellen Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule heißt es in Bezug auf das betriebliche Praktikum, dass zur Ausbildung dieser Schulform „Unterricht und Fachpraxis“ gehören (KMK 2010: 3). Letztere „findet im ersten Jahr des Bildungsganges als einschlägiges gelenktes Praktikum in Betrieben oder gleichwertigen Einrichtungen statt“ (ebd.). Die Rahmenstundentafel sieht dafür einen Anteil von 800 Stunden Fachpraxis im elften Jahrgang vor, was bei einer Gesamtstundenzahl von 1.280 einen bedeutsamen Teil des Bildungsganges ausmacht und noch um 120 Stunden fachtheoretischen Unterricht ergänzt wird (vgl. ebd.: Anlage). Bezüglich der spezifischen Ausgestaltung wird innerhalb der Rahmenvereinbarung auf die Bestimmungen der Länder verwiesen (vgl. ebd.: 3). Eine Auswahl solcher Landesbestimmungen bezüglich der Ausgestaltung und des Zwecks des betrieblichen Praktikums – im Rahmen der Fachoberschule – findet sich in Abbildung 2-8. Die Aussagen, die dort genannt werden, stellen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Aktualität – das Ergebnis einer Internetrecherche auf den jeweiligen Websites¹ der behördlichen Vertretungen der Bundesländer dar.

¹ Der Zugriff auf die Websites erfolgte am 29. Mai 2016. Unterrichtsbezogene Lehrpläne wurden dabei nicht berücksichtigt.

Abbildung 2-8: Verordnungen und Vorschriften zum Betriebspraktikum nach Bundesländern

Bundesland	Textauszug
Bayern	<p>„Aufgabe der fachpraktischen Ausbildung [besteht aus fachpraktischer Tätigkeit im Betrieb und fachpraktischer Anleitung durch die Schule] ist es [...] zunächst,</p> <ul style="list-style-type: none"> - konkrete Vorstellungen, praktische Kenntnisse und Fähigkeiten als Grundlage für den Unterricht zu vermitteln, - eine Orientierungshilfe für die Berufsfindung zu bieten, - eine erste Begegnung mit der Arbeitswelt, ihrem sozialen Milieu und den dort auftretenden Problemen zu ermöglichen. <p>Darüber hinaus ist es auch Aufgabe der fachpraktischen Ausbildung, bei den Schülern und Schülerinnen verstärkt Qualifikationen zu fördern, die aufgrund ihres überfachlichen Charakters dauerhaft genutzt werden können. Durch die Förderung von Teamfähigkeit, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Arbeit selbst zu organisieren, gewinnen die Schüler und Schülerinnen Handlungskompetenz, die einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leistet.“</p> <p>Darüber hinaus werden in Bezug auf die Fachrichtung Wirtschaft die übergeordneten Ausbildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungsstelle - Organisation, Informations- und Kommunikationssysteme - Kaufmännische Steuerung und Controlling - Marketing - Leistungserstellung <p>mit einer Vielzahl an Unterpunkten genannt. Von diesen Unterpunkten sollen die Praktikanten – in Abhängigkeit von den betrieblichen Möglichkeiten – mindestens sieben Inhalte kennen lernen.</p> <p><i>Richtlinien für die fachpraktische Ausbildung, Fachoberschule Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Verwaltung und Rechtspflege</i> [isb.bayern.de/download/9141/richtlinien_fuer_die_fachpraktische_ausbildung_wirtschaft.pdf]</p>
Berlin	<p>„Die fachpraktische Ausbildung gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, zu vertiefen und zu erweitern.“</p> <p><i>Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Fachoberschule (APO-FOS) vom 17. Januar 2006; Kapitel 4</i> [gesetze.berlin.de]</p>
Brandenburg	<p>„Die fachpraktische Ausbildung gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, die Aufgaben und Arbeitsweise der in ihrer Fachrichtung tätigen Betriebe, Behörden oder anderen gleichwertigen Einrichtungen kennenzulernen und die im Unterricht erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, zu vertiefen und zu erweitern.“</p> <p>Anlage 3: „In der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung sind folgende Praxisabschnitte zu gewährleisten: a) Bei einer fachpraktischen Ausbildung in der Wirtschaft werden nach dem Funktionalprinzip die Funktionsbereiche des Betriebes anteilig durchlaufen, Rechnungswesen ist grundsätzlich vorzusehen, andere Ausbildungsbereiche sind entsprechend den Besonderheiten des Betriebes Gegenstand der fachpraktischen Ausbildung. b) Bei einer fachpraktischen Ausbildung in der öffentlichen Verwaltung sind mindestens zwei Praxisabschnitte in unterschiedlichen Abteilungen vorzusehen. Dabei ist sicherzustellen, dass ein Einblick in das Haushalts- und Kassenwesen Teil der fachpraktischen Ausbildung ist.“</p> <p><i>Amtsblatt des MBJS, 2008, Nummer 09, Seiten 373-420</i> <i>Fachoberschul- und Fachhochschulreifeverordnung – FOSFHRV</i> [bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/Abl-MBJS_09_2008.pdf]</p>
Bremen	<p>„Das Praktikum vermittelt einen Einblick in die für eine qualifizierte Berufstätigkeit erforderlichen fachpraktischen Fertigkeiten auf der Grundlage eines nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung anerkannten oder gleichwertig geregelten Ausbildungsberufs.“</p> <p><i>Verordnung über die Fachoberschule vom 5. Juli 2005; §3</i> [712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/452_01.htm]</p>

Bundesland	Textauszug
Hessen	<p>„Das Praktikum soll Einblicke in unterschiedliche Bereiche und Hauptfunktionen, Überblicke über fachrichtungsspezifische Zusammenhänge, Mitarbeit in jeweils typischen Arbeitsabläufen sowie das Kennenlernen und Erproben vielfältiger Arbeitsmethoden bieten.“</p> <p><i>§ 4 APro-FOS, Verordnung über die Ausbildung und Abschlussprüfung an Fachoberschulen [berufliche.bildung.hessen.de/fundstellen/Fachoberschule/vo_fachoberschule_2012-11-19_lesefassung_final.pdf]</i></p>
Niedersachsen	<p>„Das Praktikum soll in einschlägigen Betrieben oder gleichwertigen Einrichtungen auf unterschiedlichen Arbeitsplätzen abgeleistet werden und muss geeignet sein, einen möglichst umfassenden Überblick über betriebliche Abläufe sowie Inhalte einer entsprechenden Berufsausbildung zu vermitteln.“</p> <p><i>Rechts- und Verwaltungsvorschriften für berufsbildende Schulen: Hinweise zu den Praktikumsregelungen zum Erwerb der Fachhochschulreife (Stand April 2013)</i> <i>[mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1986&article_id=6456&psmand=8]</i></p>
Nordrhein-Westfalen	<p>„Im Praktikum soll ein möglichst breites Spektrum der nachfolgend aufgeführten Arbeitsbereiche abgedeckt werden. Insbesondere erwerben die Praktikantinnen und Praktikanten grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen über</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Aufbau und die Funktion der betrieblichen Organisation - die Abwicklung eines Gesamtprodukts/-auftrags, einer Dienstleistung oder eines Arbeitsprozesses - die Sozialstrukturen und die gesellschaftlichen Konsequenzen betrieblicher beruflicher Handlungen. <p>Die inhaltliche Ausgestaltung des Praktikums richtet sich nach den Fachbereichen bzw. den fachlichen Schwerpunkten der Bildungsgänge der Fachoberschule und der Berufsfachschule. Betriebsspezifische Besonderheiten können ebenfalls berücksichtigt werden. Der Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie soll als integraler Bestandteil in jedem Praktikum vermittelt werden. Hierzu gehören auch allgemeine und betriebsbezogene Maßnahmen des Arbeitsschutzes im Sinne des Arbeitsschutzgesetzes zur Verhütung von Unfällen.</p> <p>Für die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und praktischer Erfahrungen über Gesamtprodukte und -aufträge sowie Dienstleistungen und Arbeitsprozesse sind folgende Arbeitsbereiche maßgeblich:“</p> <p>„Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betriebliche Prozesse in der Beschaffung und Bevorratung (z. B. Beschaffungsplanung, Bedarfsermittlung, Analyse und Bewertung von Bezugsquellen/Lieferanten, Vertragsverhandlungen mit Lieferanten, Vertragsgestaltung, Beschaffungsdurchführung und -kontrolle, Umgang mit Vertragsstörungen) - Betriebliche Prozesse in Marketing und Absatz (z. B. ausgewählte Mittel der Absatzpolitik, Analyse von Kundenanforderungen, Beratung und Betreuung von Kunden, Auftragsüberprüfung hinsichtlich rechtlicher und betrieblicher Aspekte, Terminierung, Kommissionierung, Versand, Kontrolle, Umgang mit Vertragsstörungen) - Planung, Durchführung und Steuerung der betrieblichen Leistungserstellung von Produkten/Dienstleistungen - Buchführung als betriebliche Dokumentation dieser Geschäftsprozesse - Controlling/Steuerung der Geschäftsprozesse (z. B. Grundlagen innerbetrieblicher Rechnungslegung, Kalkulation, Kostenkontrolle, Auswertung betrieblicher Kennzahlen) - Personalwesen (z. B. Einblick in Personalbeschaffung, -verwaltung, -abrechnung, Datenschutz)“ <p><i>Ausbildungsordnung für das gelenkte Praktikum zum Erwerb der Fachhochschulreife vom 11.12.2006 [bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/a/anerkennung_fachhochschulreife/do_praktikum/ausbildungsordnung.pdf]</i></p>

Bundesland	Textauszug
Rheinland-Pfalz	<p>„Das Praktikum muss hinsichtlich der besuchten Fachrichtung bzw. des besuchten Schwerpunkts der Fachoberschule einschlägig sein und soll im Rahmen der berufsständischen und sicherheitstechnischen Vorgaben spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen der beruflichen Praxis vermitteln und zum Verständnis von planerischen, technischen, wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Zusammenhängen des Betriebsgeschehens beitragen. Es soll der Praktikantin und dem Praktikanten ermöglichen: Erfahrungen mit Gegebenheiten und Abläufen betrieblicher Prozesse und Arbeitsabläufe zu gewinnen sowie moderne Techniken und Verfahren kennenzulernen und sich aktiv damit auseinanderzusetzen, die Arbeitswelt sowie die Arbeitsfelder und Tätigkeitsbereiche aus eigenem Erleben zu erfahren, soziale und berufsständische Sachverhalte zu erkennen und zu reflektieren. In allen Fachrichtungen sollen die Praktikantinnen und Praktikanten grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen erwerben über Aufbau und Funktion der Praktikumsstelle, die Sozialstrukturen der Praktikumsstelle, gesellschaftliche Konsequenzen betrieblichen Handelns.“</p> <p>„In der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung sammeln sie betriebliche Erfahrungen in Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen, in Marketing und Absatzprozessen, bei Planung, Durchführung und Steuerung betrieblicher Leistungserstellung, in Buchführung und Kostenrechnung, im Controlling der Geschäftsprozesse, im Personalwesen.“</p> <p><i>Richtlinien für das Praktikum in Klassenstufe 11 der Fachoberschule nach § 5 Abs. 2 der Landesverordnung über die Fachoberschule – Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 4. Juli 2011 (944 D – 51332/35(4))</i> [landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&psml=bsrlpprod.psml&feed=bsrlp-vv&docid=VVRP-VVRP000002633]</p>
Saarland	<p>„Die maßgebenden Ausbildungsinhalte der fachpraktischen Ausbildung für die einzelnen Fachbereiche und Fachrichtungen der Fachoberschule werden – soweit erforderlich – durch Ausbildungspläne des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft festgelegt.“</p> <p><i>Erlass über die Durchführung der fachpraktischen Ausbildung in der Klassenstufe 11 der Fachoberschule vom 4. Juli 2003</i> [vorschriften.saarland.de/verwaltungsvorschriften/vorschriften/erlass_fachpr_ausb_fos.pdf]</p>
Sachsen	<p>„Dabei gewinnen die Schüler durch die unmittelbare Begegnung mit der Arbeitswelt und die Mitwirkung bei der Bewältigung beruflich relevanter Situationen einen Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt.“</p> <p><i>Ausbildungsinhalte an der Fachoberschule, Rechtsgrundlage: Schulordnung Fachoberschule (FOSO) vom 23. Juli 1998</i> [schule.sachsen.de/download/download_smk/ausbildungsinhalte_fos_10.pdf]</p>
Sachsen-Anhalt	<p>„Die praktische Ausbildung dient der fachgerechten Einarbeitung in die selbstständige Tätigkeit, in der die erworbenen beruflichen Kompetenzen angewendet und vertieft werden.“</p> <p><i>Verordnung über Berufsbildende Schulen (BBS-VO) Vom 10. Juli 2015; §23</i> [bildung-lsa.de/bildung/ve-bbs.pdf]</p>
Thüringen	<p>„Das Grundpraktikum vermittelt dem Fachoberschüler grundlegende Kenntnisse und Arbeitstechniken der gewählten Fachrichtung/des gewählten Schwerpunktes auf der Grundlage der entsprechenden Ausbildungsrahmenpläne für anerkannte einschlägige Ausbildungsberufe und der Lehrpläne für die bildungsgangbezogenen fachtheoretischen Fächer der Fachoberschule. Der Fachoberschüler macht sich mit typischen Arbeitsvorgängen und fachwissenschaftlichen Arbeitsmethoden vertraut und erhält einen Einblick in seinen Tätigkeitsbereich.“</p> <p>„Das Fachpraktikum baut auf dem Grundpraktikum auf; die im Grundpraktikum erworbenen Kenntnisse und Arbeitstechniken sollen verstärkt unter betrieblichen Bedingungen angewandt werden. Im Fachpraktikum soll der Fachoberschüler in der jeweiligen Fachrichtung/dem jeweiligen Schwerpunkt Einblick in das Betriebsgeschehen gewinnen, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln sowie Erfahrungen mit Arbeitsmethoden wie folgt sammeln: Fachrichtung Wirtschaft: Der Fachoberschüler arbeitet bei der Beschaffung, Lagerung und Fertigung, beim Absatz, bei der Kundenberatung, bei der Verarbeitung und Auswertung von Daten und Texten mit. Im Produktionsbereich, im Rechnungswesen (Buchführung, Kalkulation, Abrechnung, Planung) und im Zahlungs- und Kreditverkehr als Hauptfunktionen des Betriebes erhält er Einblicke in die betriebliche Organisation und Verwaltung, in den funktionalen Betriebs- und Arbeitsablauf und in das Personal- und Sozialwesen. Der Fachoberschüler lernt Informations- und Kommunikationstechniken kennen.“</p> <p><i>Praktikum im ersten Ausbildungsabschnitt (Klassenstufe 11) der Fachoberschule, Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministeriums vom 23. Mai 2000 (GemAbl. 6/2000 S. 294), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 6. Dezember 2001 (GemAbl. 2002 S. 39)</i> [sbz-gotha-west.de/images/pdf/VVPraktikumFOS.pdf]</p>

Wie die Aussagen in Abbildung 2-8 verdeutlichen, ist die fachpraktische Ausbildung bzw. das betriebliche Praktikum innerhalb der einzelnen Bundesländer unterschiedlich geregelt. In Anlehnung an die weiter oben bei VAN BUER et al. zitierten Funktionen und ergänzt um weitere Aspekte (kursiv gesetzt), gibt Abbildung 2-9 einen groben Überblick über die innerhalb der Verordnungen und Richtlinien genannten Ziele und Funktionen des betrieblichen Praktikums. Auf eine Aufnahme des Saarlandes wurde aufgrund der mangelnde Aussagekraft des Erlasses verzichtet.

Abbildung 2-9: Verordnete Praktikumsziele und -vorgaben der Bundesländer

Verordnete Praktikumsziele und -vorgaben	Bayern ¹	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hessen	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Thüringen
Orientierungsfunktion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lern- und Qualifizierungsfunktion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fachrichtungsspezifizierung / Berufsbezug	x	(x)	x	x	(x)	x	x	x	(x)	(x)	x
Abwechslung / Bereichsvielfalt	x		x	x	x	x	x	x			x
Transferfunktion	x	x	x							x	x
Sozialisationsfunktion	x						x	x			x
Persönlichkeitsentwicklungsfunktion	x										x
Berufswahlfunktion	x										

Quelle: Verordnungen/Richtlinien der Bundesländer, vgl. Abbildung 2-8, eigene Darstellung

Im Allgemeinen lässt sich somit erkennen, dass das betriebliche Praktikum – nach behördlichen Vorgaben – in erster Linie dazu dienen soll, einen Einblick in betrieblich organisierte Tätigkeiten zu ermöglichen.² Darüber hinaus sollen die Jugendlichen arbeitsgebiets- bzw. fachrichtungsbezogenes Wissen und Können erwerben und ausbauen. In der Mehrzahl der Bundesländer finden sich fachrichtungsspezifische Vorgaben oder Bezüge auf einschlägige Ausbildungsberufe. In Berlin, Hessen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird dieser Fachrichtungs- bzw. Berufsbezug indirekt vorgegeben. Mit Ausnahme von Berlin, Sachsen

¹ Bezüglich des Bundeslandes *Bayern* ist zu beachten, dass die fachpraktische Ausbildung sowohl die fachpraktische Tätigkeit im Betrieb als auch die fachpraktische Anleitung durch die Schule umfasst.

² Die in Abbildung 2-8 dargestellten Ausschnitte aus behördlichen Verordnungen beziehen sich explizit auf das Praktikum im Rahmen der zweijährigen Fachoberschule. Gegebenenfalls finden sich in den jeweiligen Bundesländern darüber hinaus Verordnungen, die sich auf sämtliche betriebliche Praktika im Rahmen schulischer Bildungsgänge beziehen. Exemplarisch sei hier auf das Bundesland Hessen verwiesen. In einer Verwaltungsvorschrift – *Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Schulen* vom 8. Juni 2015 – finden sich die folgenden Aussagen zum Themengebiet:

„Durch Betriebspraktika und -erkundungen sollen Schülerinnen und Schüler

1. die Berufs- und Arbeitswelt am spezifischen Arbeitsplatz erfahren, Einblicke in Arbeitstechniken erhalten und sich mit typischen Arbeitsabläufen vertraut machen,
2. Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis anwenden und an der Realität messen,
3. Kenntnisse über die Realität der Berufsausübung im betrieblichen Sozialgefüge erwerben,
4. Einblicke in wirtschaftliche und technische Zusammenhänge gewinnen und Unternehmen oder Betriebe als Feld sozialer und ökonomischer Beziehungen erfahren,
5. für berufliche und schulische Ausbildung stärker motiviert werden.

Betriebspraktika bieten zudem Chancen, Orientierungen auf geschlechtsspezifisch ausgerichtete ‚Frauenberufe‘ und ‚Männerberufe‘ aufzulösen.“

und Sachsen-Anhalt wird dabei (teils explizit, teils implizit) eine Abwechslung der kennenzulernenden Tätigkeiten und Arbeitsplätze gefordert. Ein geforderter Transfer in Wechselwirkung mit dem schulischen Wissen wird explizit nur Bayern, Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen erwähnt. Ansätze der Sozialisationsfunktion, die sich in erster Linie auf das Erleben betrieblicher Sozialstrukturen beziehen, finden sich lediglich in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Gleiches gilt für die Thematisierung einer möglichen Persönlichkeitsentwicklung (allein Bayern und Thüringen). Die Berufswahlfunktion findet sich ausschließlich in Bayern.

2.3.2 Forschungsstand

Wissenschaftliche Studien, die sich mit dem betrieblichen Praktikum im elften Jahrgang der Fachoberschule befassen, existieren nur in geringem Ausmaß. Zwischen 1970 und 1977 wurde die Fachoberschule zum Gegenstand einer mehrphasigen Studie. SCHULZ (1974) führte eine Fragebogenerhebung sämtlicher Hamburger Fachoberschüler durch. Die Befragung trug zum Informationsgewinn über die damalige Schülerklientel sowie ihrer Ansichten zum Praktikum und zum Unterricht in den jeweiligen Fachrichtungen bei. Es sei an dieser Stelle allein darauf verwiesen, dass zum damaligen Zeitpunkt 60 Prozent der Jugendlichen ihr Praktikum als positiv und 30 Prozent als negativ beurteilten (ebd.: 94f.).¹ 1977 wurde der zweite Teil der Studie von SCHULZ et al. (1977a) veröffentlicht. Darin findet sich eine Analyse der Praktika von Fachoberschülern in ausgewählten Hamburger Metall- und Elektrogroßbetrieben. Die Lernergebnisse der Praktikanten wurden gemessen und mit denen von Auszubildenden des ersten Lehrjahres verglichen. Es konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse beider Gruppen große Übereinstimmungen aufweisen und dass eine Anerkennung des FOS-Praktikums als erstes Ausbildungsjahr in den untersuchten Fachrichtungen gerechtfertigt wäre. Im dritten und letzten Teil (SCHULZ et al. 1977b) werden lernzielorientierte Curricula für das Praktikum in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik entwickelt und vorgestellt. Aus heutiger Sicht hat die Studie aufgrund ihres Alters einen Großteil ihrer Aussagekraft eingebüßt. Der erste Teil stellt eine zeitpunktbezogene Bestandsaufnahme einer mittlerweile in Hamburg nicht mehr existenten Schulform dar. Die (potenzielle) Anerkennung des FOS-Praktikums als erstes Ausbildungsjahr (das Interessengebiet des zweiten Teils der Studie) ist inzwischen durch einen gemeinsamen Antrag des Ausbildungsbetriebs und des Auszubildenden möglich.²

Auch BLÜMEL (2008) befasste sich in ihrer studentischen Abschlussarbeit explizit mit dem Fachpraktikum in der Fachoberschule. Dabei richtete sie ihr Hauptaugenmerk auf die Motivation der Praktikanten. Anhand einer Fragebogenerhebung von Straubinger Fachoberschü-

¹ ASENDORF-KRINGS et al. (vgl. 1975: 68) verweisen in ihrer Studie darauf, dass Fachoberschüler der kaufmännischen Fachrichtung ihr Praktikum zur damaligen Zeit als negativ wahrnahmen. Vierzig Prozent der Befragten betrachteten es als überflüssig. Auch in der Erhebung von SCHULZ (vgl. 1974: 95) gaben 39 Prozent der Praktikanten dieser Fachrichtung an, dass ein negativer Eindruck überwiegt.

² Der HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2008) verweist darauf, dass der Nachweis der Fachhochschulreife zu einer Verkürzung von bis zu zwölf Monaten der Ausbildungszeit führen kann.

lern konnte festgestellt werden, dass sich insbesondere die *Anforderungspassung* und die *Aufgabenvielfalt* positiv auf die Motivation auswirken.

OSTENDORF (2013) fokussierte bei ihrer Studie die Praktikumsbetreuer. Anhand von Fragebögen erhob sie die Ansichten von Betreuungspersonen, die in Unternehmen tätig sind, welche als Anbieter von Praktikumsplätzen mit einer Münchener Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung zusammenarbeiten. Ihre Ergebnisse machen ersichtlich, dass Praktikumsbetreuer in der Regel betriebliche Führungskräfte sind, die sich selbst als helfende Unterstützer und als Vorbilder für die Jugendlichen begreifen. Von den Praktikanten erwarten sie in erster Linie eigenständiges Einbringen in die betrieblichen Abläufe sowie ‚Sekundärtugenden‘ (in erster Linie Umgangsformen, Genauigkeit und Pünktlichkeit). Dem Fachwissen der Praktikanten wird – zur Überraschung der Autorin (vgl. ebd.: 263) – hingegen wenig Bedeutung beigemessen. Wie sie selbst hervorhebt, ist die Aussagekraft der Studie allerdings begrenzt. Ihres Erachtens handelt es sich aufgrund der langjährigen Erfahrung und des besonderen Engagements der Schule im Umgang mit betrieblichen Praktika in erster Linie um ein „Good-Practice-Modell“ (ebd.).

OSTENDORF befasst sich (darüber hinaus) auch mit betrieblichen Praktika im Allgemeinen. Sie definiert ein solches „als ein zeitlich befristetes mehr oder weniger didaktisch strukturiertes Lern- und Arbeitsverhältnis in einem Unternehmen“ (2007: 166). Dabei unterteilt sie drei typologische Arten von Praktika: Erstens *Erfahrungsergänzende Praktika*, welche – wie auch das Praktikum in der Fachoberschule (vgl. OSTENDORF 2013: 255) – bspw. im Bereich der vollzeitschulischen, beruflichen Bildungsgänge angesiedelt sind. Zweitens kürzere, Arbeitswelteinblicke und gegenseitiges Kennenlernen ermöglichende *berufsvorbereitende Praktika* sowie drittens *Berufseinstiegspraktika* von Hochschulabsolventen. Für eine didaktische Begleitung der betrieblichen Praxisphasen schlägt sie Ansätze vor, die sich auf die lerntheoretische Perspektive des *situated learning* beziehen (vgl. ebd.: 164-171). OSTENDORF/AMMANN (2010) verdeutlichen darauf aufbauend, dass betriebliche Praktika Grenzüberschritte in eine neue *community of practice* darstellen. Die Auseinandersetzung mit den betrieblichen Umweltstrukturen verlangt von den Jugendlichen „erhebliche Flexibilität bzw. Anpassungsleistungen und [wird] somit zur Quelle von Unsicherheit und neuen Erfahrungen“ (ebd.: 1). In diesem Zusammenhang geben die Autoren Hinweise dazu, wie sich das Praktikum anhand eines *Cross-Border-Learning-Ansatzes* didaktisch begleiten lässt.

Bezüglich der empirischen Erforschung betrieblicher Praktika im Allgemeinen wurden neben studentischen (Pflicht-) Praktika innerhalb von Hochschulstudiengängen, die hier nicht von Interesse sind, in erster Linie Betriebspraktika im Bereich der Sekundarstufe I in einem bedeutsamen Ausmaß wissenschaftlich analysiert (vgl. NOERES et al. 2012: 21f.). BEINKE (2011) verweist in diesem Zusammenhang allerdings darauf, dass es noch immer nicht ausreichend geklärt sei, was durch betriebliche Praktika erreicht werden solle. Die Ermöglichung „allgemeine[r] Einblicke in die Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (ebd.: 17), die

Vermittlung einer spezifischen „Berufsfeldorientierung“ (ebd.), das Aufzeigen eines orientierenden und Vergleiche zulassenden „Berufsweltausschnitt[s]“ (ebd.: 18), die Durchführung einer „Berufswunschkontrolle“ (ebd.) oder die Ermöglichung eines Kennenlernens von Betrieben und Bewerbern stellen mögliche Ziele dar. Wenn all diese Ziele angestrebt seien, handelt es sich nach BEINKES Ansicht jedoch um überzogene Erwartungen. In diesem Zusammenhang warnen auch BIERMANN/BIERMANN-BERLIN vor einer „Überfrachtung von Ansprüchen“ (2001: 6f.), die an betriebliche Praktika gestellt werden.¹

Darüber hinaus finden sich Praktika im Bereich des ‚Übergangssystems‘.² BRÄNDLE zufolge werde dabei „in erster Linie auf die Wirksamkeit von Klebeeffekten“ gesetzt (2012: 127). Zieht man in Betracht, dass 71 Prozent aller Betriebe Praktika im Allgemeinen bewusst zur Akquise von Auszubildenden einsetzen (vgl. GERHARDS/EBBINGHAUS 2014: 5), ist das Praktikum meines Erachtens als ein Instrument zu werten, das durchaus dazu geeignet ist, dass Jugendliche, die ein Praktikum in einem (potenziellen) Ausbildungsbetrieb absolvieren, anschließend eine duale Berufsausbildung in diesem beginnen (und der Jugendliche somit an dem Betrieb ‚kleben bleibt‘). Auf der anderen Seite besteht allerdings auch die Gefahr, dass Praktikanten in erster Linie als unbezahlte Arbeitskräfte ausgenutzt werden.³

Das Betriebspraktikum im Kontext schulischer Vollzeitausbildungen wurde von der Arbeitsgruppe VAN BUER et al. (vgl. 2002, 2004) analysiert. Diese befasste sich anhand eines quantitativen Forschungssettings mit dem zwölfwöchigen Betriebspraktikum im Rahmen kaufmännischer Ausbildungen an der dreijährigen Berufsfachschule in Berlin. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Bandbreite der Tätigkeiten stark variierte und das Praktikum von der Mehrzahl der Schüler bezüglich des eigenen Kompetenzaufbaus als gewinnbringend erlebt wurde. Begründet wurde dies damit, dass sich ihnen durch das Praktikum die Bedeutung des im schulisch-theoretischen Kontext Gelernten erschloss. Grundsätzlich wurde das Praktikum von den Schülern in hohem Maße akzeptiert. Diese wünschten sich – vor dem Hintergrund der angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt – in erster Linie eine betriebliche (Ausbildungs-) Tätigkeit und ein Ende ihrer Schulzeit. Auf Seiten der Betriebe konnte hingegen festgestellt werden, dass 85 Prozent der Betriebe Praktikanten in

¹ Bezüglich wissenschaftlicher Studien zum Betriebspraktikum in der Sekundarstufe I, sei exemplarisch auf TRABERT/RAMSAUER (vgl. 2015: 97) verwiesen, die das Schülerbetriebspraktikum in Hessen empirisch analysieren und eine nicht ausreichende Vor- und Nachbereitung innerhalb des Unterrichts bemängeln. AHRENS (vgl. 2007: 94) befasst sich mit dem Betriebspraktikum von Hauptschülern und kann u. a. feststellen, dass die Auswahl der Praktikumsplätze durch die Schüler in erster Linie aufgrund pragmatischer und sozialer Gesichtspunkte erfolgt. FELGER/ZYBELL (vgl. 2006: 66f.) sprechen sich in diesem Zusammenhang für eine stärkere Berücksichtigung der Unsicherheiten und Ängste von Hauptschülern bezüglich der für sie unbekanntem, sozialen Betriebsumwelten aus. Das könne die Jugendlichen ggf. auch davon abhalten, sich, anstelle einer betrieblichen Berufsausbildung, aus Unsicherheit für einen persönlich nur bedingt notwendigen, weiteren Schulbesuch zu entscheiden.

² Zum Betriebspraktikum im ‚Übergangssystem‘ vgl. KREMER/GOCKEL (2010), die zur Verbesserung der Begleitung und Betreuung einen speziellen Mentoring-Ansatz vorschlagen, sowie RÜTZEL (2003); BUSCHFELD (2005).

³ Die Aussagen dieses Absatzes finden sich in ähnlicher Form auch in dem von mir verfassten Tagungsbeitrag *Betriebliche Praktika als Übergänge in den Beruf?* (LANGER 2016).

erster Linie als mehr oder weniger kostenlose Arbeitskräfte betrachten. Nur zehn Prozent sahen in ihnen eine Gelegenheit der Akquise geeigneter Arbeitsplatzbewerber (vgl. VAN BUER/TROITSCHANSKAJA/HÖPPNER 2004: 438-442).

Zum österreichischen Berufsbildungssystem existieren ebenfalls Forschungen bezüglich des Themenkomplexes *betriebliche Praktika*. Diese machen bedeutsame Elemente des dortigen beruflichen Schulwesens aus. AMMANN/THOMA (2011) befassten sich in einer empirischen Studie mit dem Betriebspraktikum aus Schülerperspektive. Untersucht wurde (vermittels eines quantitativen und eines qualitativen Forschungsansatzes) ein verpflichtendes, 32 Wochen andauerndes Schülerbetriebspraktikum, welches größtenteils im Touristikbereich absolviert wurde. Anhand der Studie wurde ein *Qualitätsindizientableau betrieblicher Praktika* entwickelt. Es bezieht sich auf die Fragestellung, warum ein Praktikum den Praktikanten ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ gefallen hat und zeigt somit Indizien für eine positive bzw. negative Beurteilung auf. Die Kriterien werden dabei grundlegend drei Hauptdimensionen zugeordnet: den organisatorischen *Rahmenbedingungen*, der gelebten *Unternehmenskultur* sowie dem tätigkeitsbezogenen *Handlungsfeld* des Praktikanten (vgl. ebd.: 63).¹ Die einzelnen Qualitätsindizien und ihre wechselwirkenden Zusammenhänge werden von Autoren allerdings nur anhand einiger ausgewählter Beispiele tiefergehend verdeutlicht. Aus ihren Erhebungsergebnissen schlussfolgern die Autoren, dass „Betriebspraktika prinzipiell eine wertvolle und bereichernde Erfahrung für vollzeitschulische Berufsausbildungen darstellen“ (AMMANN/THOMA 2011: 62).²

Festzuhalten ist, dass dem einjährigen Betriebspraktikum im Kontext der Fachoberschule in erster Linie eine *berufsfeldbezogene Orientierungsfunktion* sowie eine *Lern- und Qualifizierungsfunktion* zugeschrieben wird. Trotz ihrer berufspädagogischen Relevanz wurden betriebliche Praktika von Seiten der Wissenschaft bisher in nur geringem Umfang analysiert. Diejenigen Studien, die sich explizit auf das Betriebspraktikum im Rahmen der Fachoberschule beziehen, sind überwiegend obsolet.

¹ Die *Rahmenbedingungen* bilden demnach: *Ort – Region, Hygiene am Arbeitsplatz, Unterkunft, Niveau des Betriebes, Mitarbeiter/innenstand, Bezahlung, Ansprechpartner, Vor- und Nachbereitung, Begleitung*. Zur *Unternehmenskultur* gehören: *Umgangsformen, Gemeinschaftsgefühl, Gemeinsame Freizeitaktivitäten, Kommunikation, Peers, Mitarbeiter/innenführung, Verpflegung, Zeiteinteilung*. Auf das *Handlungsfeld* beziehen sich: *Selbstständigkeit, Form der Tätigkeiten – Job-Rotation, Über- bzw. Unterforderung, Eigene Entscheidungsräume, Zusatzaktivitäten, Verantwortung, Instruktion durch Kolleginnen, Integration in den Arbeitsprozess*. Diese von AMMANN/THOMA (2011: 63) genannten „Indizien“ (ebd.) erscheinen meines Erachtens in erster Linie vor dem Hintergrund der Touristikbranche bedeutsam, darüber hinaus lassen sie sich vereinzelt nicht trennscharf voneinander unterscheiden. AMMANN (2012) diskutiert in einer weiteren Veröffentlichung das „Qualitätsindizientableau“ vor dem Hintergrund zweier arbeitspsychologischer Theorien.

² Weitere Erkenntnisse zum Themenkomplex *Betriebspraktika an höheren berufsbildenden Schulen in Österreich* sind im Kontext des Projekts PEARL zu erwarten. Informationen zu diesem Projekt finden sich unter dem folgenden Link: [https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=830](https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=830) (Stand: 01.06.2016).

3 Theoretische Fundierung

Im vorherigen Abschnitt habe ich das Erkenntnisobjekt der vorliegenden Studie thematisiert: das betriebliche Praktikum im Rahmen der Fachoberschule. Darüber hinaus habe ich die (historische Entwicklung der) Zusammenhänge bzw. das Spannungsverhältnis zwischen *Arbeit* – welche im Kontext dieser Studie definitorisch auf den Bereich der erwerbswirtschaftlich organisierten Betriebs- und Arbeitswelt (lokal) reduziert wird – und *Erziehung* im Kontext von (beruflichen) Bildungsinstitutionen vorgestellt. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei (erwerbswirtschaftlichen) Betrieben nicht um pädagogische Einrichtungen handelt, erscheint der Erziehungsbegriff bezüglich der eingangs genannten Fragestellung, welche sich auf das *Erleben*¹ des betrieblichen Praktikums durch die Schülerinnen und dessen Auswirkungen auf diese bezieht, als nicht ausreichend. Daher berufe ich mich in erster Linie auf den im Folgenden verdeutlichten *Sozialisationsbegriff*, welcher (neben *Erziehung*) in enger Verbindung mit den Begriffen *Lernen* und *Persönlichkeitsentwicklung* steht. Des Weiteren erörtere ich im Verlauf dieses Abschnitts ausgewählte theoretische Ansätze der *beruflichen Sozialisationsforschung*. In diesem Zusammenhang erscheint (neben dem grundlegenden mikrosoziologisch-handlungstheoretischen Ansatz des sogenannten *Symbolischen Interaktionismus*) insbesondere das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT als (theoretisch) bedeutsam.

3.1 Definitorisch-theoretische Verortung

Innerhalb dieses Kapitels erfolgt eine definitorische Bestimmung bzw. theoretische Diskussion der für die vorliegende Studie bedeutsamen Begriffe *Sozialisation*, *Lernen* und *Persönlichkeitsentwicklung*, zwischen denen keine trennscharfe Unterscheidung besteht. Gleiches gilt für die spezifischeren, aber ebenfalls eine Definition verlangenden Bezeichnungen *Erziehung* und *Ausbildung*, die weiter unten (abschließend) begrifflich bestimmt werden.

Die enge Verbindung zwischen *Lernen* und *Sozialisation* verdeutlicht WINDOLF, welcher sich als einer der ersten im deutschsprachigen Raum auf theoretischer Ebene mit dem Themenbereich der *beruflichen Sozialisation* befasste und *Sozialisation* „als Lernprozeß definiert, in dem das Individuum ein inniges Modell der sozialen Realität mental reproduziert und sein Handeln an diesem Modell orientiert“ (1981: 20). Dabei stelle jeder Sozialisationsprozess einen Lernprozess, aber nicht jeder Lernprozess einen Sozialisationsprozess dar. Nach WINDOLFS Ansicht sollte von *Sozialisation* – im Unterschied zum *Lernen* im Allgemeinen – nur dann gesprochen werden, „wenn das interiorisierte Modell handlungs- und orientierungsregulative Funktion hat“ (1981: 20). Aufgrund dieser offensichtlich engen

¹ Wie in Kapitel 1 bereits thematisiert, bezieht sich der Begriff *Erleben* auf „die rezeptive Seite des menschlichen Seins sowie der Interaktion des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt“ (DORSCH-LEXIKON 2014: 513), was grundlegend darauf hinweist, dass diese Studie die Ansichten der Jugendlichen, welche als interagierende Subjekte angesehen werden, fokussiert.

Verzahnung zwischen den beiden Begriffen, werden im Folgenden eine tiefere Explikation sowie eine spezifischere Abgrenzung der beiden Termini vorgenommen.

Systematisch lässt sich *Lernen* in verschiedene Formen unterteilen: *Formales Lernen* findet in Bildungseinrichtungen statt, ist strukturiert und wird zertifiziert. *Nicht- bzw. non-formales Lernen* ist ebenfalls strukturiert, findet aber nicht in Bildungseinrichtungen statt und führt nicht zum Erlangen eines Zertifikats. Und schließlich *informelles Lernen*, welches während der Arbeit, im sozialen Umfeld oder in der Freizeit stattfindet und weder strukturiert ist noch zertifiziert wird (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001: 33, 35). Da es im Arbeitskontext stattfindet, handelt es sich beim *Lernen* im Rahmen betrieblicher Praktika generell um *informelles Lernen*.¹ *Informelles Lernen* lässt sich nach einer anderen definitivischen Annäherung weiter unterteilen in *implizites Lernen*, welches unbewusst durch unmittlbares Erfahren in der Situation stattfindet, beiläufiges und nicht intendiertes *inzidentelles Lernen*, welches in der Regel in ungewöhnlichen oder konfliktreichen Situationen stattfindet, und *intentionales Lernen*, welches absichtliches und zielgerichtetes *informelles Lernen* bezeichnet (vgl. hierzu OVERWIEN 2005: 343 und die dort zitierte Literatur). Diese dreigliedrige Unterteilung *informellen Lernens* führt meines Erachtens zu einer weit-aus besseren Transparenz des Begriffs und betrachtet diesen nicht nur als eine Art ‚Restkategorie‘ (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2003: 30-36) für jegliches Lernen, welches jenseits von Schulen, Kursen und offiziellen Lehrgängen stattfindet.²

Überträgt man die oben beschriebenen Formen des *formalen, non-formalen* und *informellen Lernens* auf den Bereich des *betrieblichen Lernens*, werden weitere Zuordnungs- und Abgrenzungsschwierigkeiten deutlich. Bestimmte Lehr-/Lernformen, die sich hauptsächlich in Betrieben finden, lassen sich nur schwer in das vorgestellte Schema einordnen. DEHNBOSTEL nennt in diesem Zusammenhang folgende *Modelle arbeitsgebundenen bzw. arbeitsverbundenen Lernens*:

- Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess
- Lernen durch Instruktionen, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz
- Lernen durch Integration von informellem und formellem Lernen
- Lernen durch Hospitationen sowie Erkundungen
- Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen

(vgl. DEHNBOSTEL 2008: 62-65)

Nach dieser Unterteilung DEHNBOSTELS ließe sich das Praktikum in Gänze dem Bereich *Lernen durch Hospitationen sowie Erkundungen* zuordnen (vgl. ebd.). Allerdings ist meines Erachtens darüber hinaus eine differenziertere Unterteilung notwendig, da innerhalb betrieb-

¹ Das Lernen innerhalb betrieblicher Praktika im Rahmen der Fachoberschule ließe sich – je nach Interpretation – ggf. auch dem *non-formalen Lernen* zuordnen. Einer solchen Zuordnung läge die Annahme zugrunde, dass die Jugendlichen in den Betrieben in erster Linie strukturiert unterwiesen werden.

² Zu den Möglichkeiten der Evaluierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen siehe bspw. DOHMEN (2001) sowie SCHLEICHER (2009: 77-90).

licher Praktika sämtliche aufgelisteten *Modelle arbeitsgebundenen bzw. arbeitsverbundenen Lernens* möglich sind.

Wie die Darstellung der sich explizit mit dem Themenkomplex *Lernen* befassenden Ansätze indirekt verdeutlicht, liegt dem Begriff sowohl im allgemeinen als auch im betrieblichen Kontext in erster Linie ein positiv konnotiertes Verständnis zugrunde.¹ Im Gegensatz zu WINDOLF (siehe oben) berücksichtigt LEMPERT in seiner Begriffsbestimmung diesen Sachverhalt und definiert den Begriff wie folgt:

„Erwerb und [...] Veränderung subjektiver Verhaltens- und Handlungspotentiale und -muster aller Art, soweit sie durch Erfahrungen angeregt werden und vor allem dann, wenn diese Prozesse als Steigerungen von Kompetenzen interpretierbar sind. Im Unterschied zu ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ geht es dabei meist um eher inhaltlich und zeitlich begrenzte Vorgänge.“

(LEMPERT 2009: 125; Hervorhebungen durch J. L. entfernt.)

Nach LEMPERT zielt *Lernen* somit in erster Linie auf den in der Regel als positiv angesehenen Erwerb von Kompetenzen.²

Des Weiteren verdeutlicht er, dass *Lernen* meist inhaltlich und zeitlich begrenzt ist. Anhand dieses Merkmals unterscheidet er darüber hinaus die nahestehenden Begriffe *Lernen* und *Persönlichkeitsentwicklung*.

Persönlichkeitsentwicklung umfasst nach Ansicht LEMPERTS „alle Prozesse der Veränderung der Persönlichkeitsstruktur und ihrer Komponenten [...]. Das sind sowohl jene, die durch die Eigendynamik der menschlichen Psyche bedingt sind, als auch jene, die sich aus deren Interaktion mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt ergeben“ (LEMPERT 2009: 128).³ Da im sozialwissenschaftlichen Diskurs *Persönlichkeit* den „Inbegriff aller

¹ In den vorgestellten Ansätzen wird *Lernen* in erster Linie aus der ‚Außenperspektive‘ heraus betrachtet. Nicht tiefergehend thematisiert wird hingegen das ‚innere Lerngeschehen‘ (vgl. KRAPP 2007: 455f.). Eine fundierte Darstellung dieses Teilgebiets der kognitiven Psychologie findet sich bei ANDERSON (2013).

² *Kompetenz* und (hier ergänzend) *Qualifikation* stellen zwei zentrale Begriffe der beruflichen Bildungsforschung dar. *Kompetenzen* bezeichnen „fachunspezifische und fachübergreifende Fähigkeiten“ (LEMPERT 2009: 129), die über die konkreten beruflichen bzw. arbeitsbezogenen Anforderungen hinausgehen. Auch wenn sich der aktuelle berufspädagogische Diskurs nach Ansicht NIEDERMAIRS epochal als „Zeitalter der Kompetenzorientierung“ (2012b: 7) bezeichnen lässt, wird von einer Verwendung des Begriffs innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit abgesehen. Die Erfassung, Messung und Validierung beruflicher *Kompetenzen* hat sich im berufspädagogischen Diskurs zu einem Gegenstand mit ausdifferenzierten Erhebungsmethoden entwickelt. In der vorliegenden Studie wird allerdings nicht beabsichtigt, diesen Ansprüchen der Kompetenzforschung gerecht zu werden. Zur Entwicklung, Messung und Bewertung beruflicher *Kompetenzen* siehe bspw. NIEDERMAIR (2012a); EULER (2009); NICKOLAUS/GSCHWENDTER/ ABELE (2013). *Qualifikationen* stellen aus sozio-ökonomischer Sicht klar abgegrenzte Bildungsinhalte dar (vgl. KOCH/STRAßER 2008: 27f.), die „fachspezifisches Wissen und fachspezifische Fertigkeiten, Verhaltens- und Handlungsmuster“ (LEMPERT 2009: 129) darstellen und eher auf „Eindeutigkeit, Abgrenzbarkeit und Bestimmtheit angelegt“ (CLEMMENT 2008: 14) sind. Aufgrund ihrer Fachspezifik bilden sie nicht das Interessengebiet dieser Arbeit. Stattdessen werden in erster Linie die allgemeineren Bezeichnungen *Wissen* und *Können* verwendet. *Wissen* und *Können* stellen neben *Potenzial* und *Disposition* Bestandteile einer möglichen Kompetenzdefinition aus der Lernperspektive dar (vgl. CLEMMENT 2008: 15f.). CLEMMENT verweist dabei auf STORZ (2005). Dieser zählt neben *Wissen* und *Können* auch *Wollen* zur Kategorie der Handlungskompetenz hinzu (vgl. STORZ 2005: 93).

³ Persönlichkeitsentwicklung im Sinne LEMPERTS umfasst dabei sowohl die Möglichkeit der „Komplexitätssteigerung“, des „Umbaus“ auf gleichem Komplexitätsniveau“ als auch der „Rückbildung“ der Persönlichkeitsstruktur eines Individuums (LEMPERT 2009: 128).

Ausprägungen aller Dimensionen, in denen menschliches Handeln, Verhalten und Erleben überhaupt beschrieben werden kann“ (ebd.: 127), darstellt und somit nur bedingt zu fassen ist,¹ plädiert LEMPERT im Kontext beruflicher Sozialisationsforschung für die Berücksichtigung der folgenden Merkmale „als psychische Voraussetzungen und/oder Folgen

- 1) der Bewältigung von Aufgaben spezieller Berufe
(wie fachliche Spezialkenntnisse und fachspezifische Kreativität),
- 2) der Beteiligung an gesellschaftlicher Arbeit überhaupt
(wie Durchhaltevermögen und Kooperationsfähigkeit) und
- 3) sozialen Handelns in allen Lebensbereichen
(wie Kontrollbewusstsein, moralische Urteilskompetenz, sozialer Habitus und Identität)“
(LEMPERT 2009: 127f.)²

HILLMANN definiert *Persönlichkeit* zusammengefasst als „das Ergebnis der durch Sozialisation bewirkten Vermittlung von psychischen Kapazitäten des einzelnen Menschen mit den Werten, Normen, Rollenerwartungen und Verhaltensregulierungen seiner sozialen Umwelt“ (2007: 673) und leitet somit (wieder) hin zum *Sozialisationsbegriff*, welcher demnach ebenfalls direkt mit dem Begriff der *Persönlichkeitsentwicklung* in Verbindung steht.

LEMPERT (2009) plädiert bei seiner Definition für die terminologische Verwendung eines weiten und eines engen Verständnisses von *Sozialisation*:

„Als ‚Sozialisation‘ im weitesten Sinne werden [...] verstanden: die Prozesse und Ergebnisse der Auseinandersetzung der Person mit ihrer sozialen Umwelt und mit sozial gestalteten gegenständlichen Handlungsbedingungen, soweit diese Auseinandersetzung sich in der Persönlichkeitsentwicklung (als Entfaltung, Verfestigung oder Veränderung, unter Umständen auch Verkümmern) niederschlägt. Dabei interessieren besonders die Vermittlung und der Erwerb *sozialer* Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen sowie die *unbewussten und ungewollten* Aspekte der Auseinandersetzung oder Interaktion (=Sozialisation im engsten Sinne).“

(LEMPERT 2009: 2; Hervorhebungen durch J. L. teilweise entfernt.)

Abbildung 3-1 verdeutlicht nicht nur die definitivische Unterscheidung zwischen dem *engsten Sozialisationsbegriff*, welcher ausschließlich diejenigen Interaktionen umfasst, von denen angenommen wird, „dass sie überwiegend unbewusst, zumindest unbeabsichtigt ablaufen, und dass sie die Entwicklung sozialer Fertigkeiten und Fähigkeiten [...] beeinflussen“ (LEMPERT 2009: 3)³, vom *weitesten Sozialisationsbegriff*, welcher „jede Interaktion von Personen mit ihrer sozialen Umwelt [...], mit der eine Veränderung oder Verfestigung

¹ Eine fundierte Darstellung der theoretischen Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und Persönlichkeitsentwicklung findet sich bei GRABOWSKI (2007). Neben der Explikation ausgewählter Berufs- und Persönlichkeitstheorien sowie verschiedener beruflich relevanter Persönlichkeitsmerkmale, verdeutlicht die Autorin darüber hinaus die theoretischen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsbildung und Lernen. Das Resümee ihrer eigenen empirischen Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Bankkaufleuten umfasst allerdings die Erkenntnis, „dass der Einfluss der beruflichen Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung ein Mythos ist“ (GRABOWSKI 2008: 168). Sie begründet dies damit, dass sie weder einen Zusammenhang zwischen Berufswahl und Persönlichkeit, noch eine signifikante Persönlichkeitsentwicklung während der einzelnen Ausbildungsjahre feststellen konnte (vgl. ebd.: 167-169).

² Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.3.

³ Hervorhebungen innerhalb des Zitats wurden durch J. L. entfernt.

ihrer Charaktere einhergeht“ (LEMPERT 2009: 21), einschließt, sondern gibt auch eine differenzierte Darstellung weiterer bedeutsamer Begriffe wie *Erziehung* und *Ausbildung*, welche Segmente der *Sozialisation im weitesten Sinne* darstellen:

Abbildung 3-1: Begriffliche Abgrenzung von Erziehung, Ausbildung und Sozialisation

Kennzeichnung der Ursachen: Interaktionen zwischen Personen und ihrer sozialen Umwelt		Bewertung der Wirkungen durch die Akteure: erreichte Ziele/resultierende Ergebnisse der Persönlichkeitsentwicklung		
Bewusstheit und Absichtlichkeit	primär betroffene Persönlichkeits- merkmale	positiv	negativ	positiv und negativ
bewusst und gewollt	gegenstands- bezogen	Ausbildung im engeren Sinne		
	sozial	Erziehung		
	beides	Ausbildung im weiteren Sinne		
unbewusst und ungewollt	gegenstands- bezogen			
	sozial		„heimlicher Lehrplan“	Sozialisation im engsten Sinne
	beides			Sozialisation im weiteren Sinne
bewusst und unbewusst, gewollt und ungewollt	gegenstands- bezogen			
	sozial			Sozialisation im weiteren Sinne
	beides			Sozialisation im weitesten Sinne

Quelle: LEMPERT (2009: 25). Titel durch J. L. geändert.

Wie in Abbildung 3-1 verdeutlicht, sind unter *Erziehung*¹ sämtliche „bewussten Bemühungen der Vermittlung und Aneignung erwünschter, zumindest von den Erziehenden positiv bewerteter sozialer, mehr oder minder normativer *Orientierungen*, nicht zuletzt auch moralischer Standards“ subsumiert (2009: 3; Hervorhebungen durch J. L. angepasst).²

¹ An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass in der Erziehungswissenschaft „keine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der E[rziehung existiert], nicht einmal immer eine präzise Abgrenzung zu Bildung oder Sozialisation“ (MILLER-KIPP/OELKERS 2007: 204). OELKERS definiert *Erziehung* allgemein als „die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen [...], soweit sie auf dauerhafte Einwirkung abzielt und ein Gefälle voraussetzt“ (2010: 303). Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.

² *Orientierungen* stellen in erster Linie „Wertvorstellungen“ (LEMPERT 2009: 127) dar. LEMPERT verdeutlicht den Zusammenhang zwischen *Orientierungen* und *Qualifikationen* bzw. *Kompetenzen* anhand eines Beispiels. Die letzteren beiden bezeichnen Persönlichkeitseigenschaften, welche es deren Inhaber ermöglichen, „Probleme bestimmter Art auf unterschiedlichem Niveau zu lösen“ (bspw. die mit ‚Verstehensleistungen‘ verbundene Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzuversetzen). *Orientierungen* markieren hingegen „die Richtung, in

Als *Ausbildung* im allgemeinen und weiteren Sinne bezeichnet LEMPERT folgendes:

„Inbegriff aller zielstrebig gelenkten Prozesse der Interaktion (=Auseinandersetzung) von Personen mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt, die die Entwicklung erwünschter, positiv bewerteter Verhaltens- und Handlungspotentiale fördern, ganz gleich, ob diese Vorgänge mehr durch äußere Anstöße oder innere Antriebe in Gang gesetzt und gehalten werden und ob aus ihnen eher fachspezifische oder fachübergreifende Eigenschaften dieser Personen resultieren.“

(LEMPERT 2009: 115; Hervorhebungen durch J. L. entfernt)

Ausbildung ist demnach positiv konnotiert und kann sowohl den Auf- und Ausbau fachspezifischer Eigenschaften (enger Ausbildungsbegriff) als auch fachübergreifender bzw. sozialer Eigenschaften (weiter Ausbildungsbegriff) betreffen. Darüber hinaus wird der Begriff Ausbildung im beruflichen Kontext auch synonym mit Berufsausbildung verwendet.

In Abbildung 3-1 findet sich darüber hinaus die Bezeichnung *heimlicher Lehrplan*. Der *heimliche Lehrplan* umfasst solche Lehr-/Lernprozesse, die unbewusst vermittelte und soziale Persönlichkeitsmerkmale betreffen und von den Lernenden bzw. Arbeitenden in der Regel anfangs abgelehnt, später passiv ertragen werden: „bis die Macht der Gewohnheit gesiegt hat, die zu erduldenen Mühen liebgewonnen, die erlittenen Kränkungen verdrängt und an Schwächere ‚weitergereicht‘ worden sind und auf diese Weise weiterwirken“ (LEMPERT 2009: 125). Demzufolge dient der Begriff des *heimlichen Lehrplans* in erster Linie zur Verdeutlichung negativ konnotierter Lehr-/Lernprozesse.

Wie im Verlauf dieses Kapitels verdeutlicht, wird sich in der vorliegenden Arbeit auf LEMPERTS *Sozialisationsbegriff im weitesten Sinne* bezogen. Die darunter subsumierten und begrifflich voneinander abgegrenzten Segmente ermöglichen sowohl eine differenzierte als auch eine ganzheitliche Betrachtung der Prozesse innerhalb betrieblicher Pflichtpraktika und deren Auswirkungen auf die in ihnen interagierenden Schüler.

Dem möglichen Einwand, dass es sich bei schulisch umrahmten, betrieblichen Pflichtpraktika begrifflich gar nicht um *berufliche Sozialisation* handeln kann, sondern bestenfalls um *betriebliche Sozialisation*, welche „primär durch betriebsspezifische Anforderungen gekennzeichnet“ (LEMPERT 2009: 3) ist, bzw. um *Sozialisation durch Arbeit*, da ggf. „überhaupt keine besonderen Fähigkeiten und Orientierungen verlang[t]“ werden (ebd.), wäre zwar aus definitivischer Sicht grundlegend zuzustimmen, allerdings finden die betrieblichen Pflichtpraktika der *berufsbildenden Fachoberschule* in der Regel innerhalb *beruflich* organisierter Arbeitsumgebungen statt. Darüber hinaus werden im wissenschaftlichen Diskurs diejenigen Ansätze, welche der vorliegenden Arbeit in erster Linie zugrunde liegen und die zum Teil berufliche Prozesse ebenfalls im weiteren Sinne begreifen, der *beruflichen Sozialisationsforschung* zugeordnet. Diese stellt den übergeordneten Themenkomplex des folgenden Kapitels dar.

der das geschieht – im angedeuteten Beispiel etwa, ob diese Personen nur raffinierter ausgenutzt oder wirksamer unterstützt werden sollen“ (ebd.).

3.2 Berufliche Sozialisationsforschung

Aus Sicht der Berufspädagogik sind innerhalb der Soziologie¹ – neben den allgemeinen Erkenntnissen über die sozialen Hinter- bzw. Beweggründe, welche das soziale Handeln und Verhalten der anvertrauten, positiv zu formenden bzw. lenkenden Individuen beeinflussen – die Fachgebiete *Berufssoziologie* und *berufliche Sozialisationsforschung* von besonderer Bedeutung. Während sich die *Berufssoziologie* im engeren Sinne vor allem der Fragestellung widmet, „in welcher Art und Weise die Ausdifferenzierung von Berufen sowohl die Sozialstruktur der modernen Gesellschaft als auch das Leben und Handeln von einzelnen Personen prägt“ (KURTZ 2002: 26) und hier, da Berufe nicht das primäre Interessengebiet der vorliegenden Arbeit darstellen, nicht tiefergehend expliziert wird, befindet sich die Forschung zur *beruflichen Sozialisation* im Spannungsfeld zwischen *Berufssoziologie* und *Sozialpsychologie* (vgl. KURTZ 2002: 32): Das Erkenntnisinteresse der *beruflichen Sozialisationsforschung* bezieht sich auf den „Lern- und Entwicklungsprozess von Fertigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und sozialen Kompetenzen, die bei der Arbeitstätigkeit und im Berufsverlauf eingesetzt werden“ (HEINZ 2006: 321). *Berufliche Sozialisation* wird dabei in eine *Sozialisation für den Beruf*, eine *Sozialisation im Beruf* und eine *Sozialisation neben dem Beruf* unterteilt und umfasst somit das gesamte Spektrum der *berufsbedeutsamen Sozialisation* (vgl. LEMPERT 2002: 75). Demzufolge finden berufliche Sozialisationsprozesse auch innerhalb betrieblicher Praktika statt, in denen die Sozialisanden aufgrund ihres Praktikantenstatus zwar keinen Beruf erlernen oder ausüben, sich jedoch in einer beruflich organisierten Arbeitsumgebung befinden. Die Grundlage der beruflichen Sozialisationsforschung geht dabei von der Annahme aus, dass „[b]erufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse [...] nicht nur die Qualifizierung für die Arbeitstätigkeit [umfassen], sie strahlen vielmehr auf die gesamte Identitätsentwicklung der Person aus“ (HEINZ 2006: 321).

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage dieser Arbeit stelle ich im Folgenden ausgewählte theoretische Ansätze der *beruflichen Sozialisationsforschung* vor. Dabei orientiere ich mich grundlegend an HEINZ (2006), dessen Schema zur Einteilung dieser Theorien um das Interessengebiet der (*beruflichen*) *Identitätsforschung* erweitert wurde. Im Anschluss daran expliziere ich das auf MEAD zurückgehende *theoretische Konzept der Sozialisation durch Interaktion* sowie LEMPERTS *interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation*.

¹ Soziologie stellt eine „multiparadigmatische Wissenschaft“ (KNEER/SCHROER 2009b: 7) dar, in welcher eine Vielzahl von, mehr oder weniger miteinander in Beziehung stehenden, theoretischen Ansätzen existiert. Diese Beziehungen zwischen den jeweiligen soziologischen Theorien werden innerhalb der Disziplin unterschiedlich bewertet: Die *Konvergenzperspektive* sieht in erster Linie Übereinstimmungen, die *Integrationsperspektive* möchte die einzelnen Ansätze zusammen führen, die *Konkurrenzperspektive* betrachtet den Wettbewerb zwischen den Ansätzen als notwendig und wissenschaftlich effektiv, die *Komplementaritätsperspektive* hebt die sinnvoll ergänzende Arbeitsteilung hervor und die *Indifferenzperspektive* sieht ein konflikt- und bezugloses, paralleles Dasein (vgl. ebd.: 10-12). Für eine differenzierte Darstellung einer Vielzahl der theoretischen Ansätze innerhalb der Soziologie sei auf KNEER/SCHROER (2009a) verwiesen.

3.2.1 Theorie- und Forschungsrichtungen beruflicher Sozialisation

Innerhalb des multiparadigmatischen wissenschaftlichen Fachgebiets der *beruflichen Sozialisationsforschung* vertritt HEINZ die Auffassung, dass erst die Zusammenfügung einzelner Bausteine – welche sowohl der Sozial-, Persönlichkeits- und Arbeitspsychologie als auch der Berufs-, Organisations- und Lebenslaufsoziologie entstammen – zu einer integrativen Theorie beruflicher Sozialisation führt (vgl. 2006: 325).¹ In diesem Zusammenhang segmentiert er die *berufliche Sozialisationsforschung* in verschiedene theoretische Ansätze, von denen im Folgenden *normativ rollentheoretische Ansätze*, der *berufliche Habitus* und das Konzept der *berufsbiografischen Selbstsozialisation* verdeutlicht und in Beziehung zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit gesetzt werden. Ergänzend wird darüber hinaus auch die Theorie- und Forschungsrichtung der *beruflichen Identitätsentwicklung* thematisiert.²

3.2.1.1 Zur Abgrenzung: normative Rollentheorie und beruflicher Habitus

Soziale Rollen umfassen im Allgemeinen „die Summe der Erwartungen und Ansprüche von Handlungspartnern, einer Gruppe, umfassenderer sozialer Beziehungsbereiche oder der gesamten Gesellschaft an das Verhalten und das äußere Erscheinungsbild [...] des Inhabers einer sozialen Position“ (HILLMANN 2007: 756). Der Begriff steht dabei auf theoretischer Ebene in engem Zusammenhang mit dem *Strukturellen Funktionalismus* nach *Talcott Parsons*³, welcher dem *normativen Paradigma* der Soziologie zuzuordnen ist und deren Befürworter ihren Fokus auf die Internalisierung gesellschaftlich existenter, allgemein anerkannter Normen richten. Kritiker dieses Ansatzes verweisen darauf, dass nach diesem nicht nur die gesellschaftliche Ordnung über Normen aufrechterhalten bleibe, sondern damit einhergehend auch die sozial existierenden Machtverhältnisse. Dem entgegenstehenden *interpretativen Paradigma* innerhalb der Soziologie ist hingegen die auf MEAD zurückgehende *interaktionistische Theorie der Rollenübernahme* zuzuordnen, welche sich von den Ansichten *Parsons'* grundlegend darin unterscheidet, dass innerhalb der Theorie bzw. des

¹ LEMPERT (2007: 17f.) liefert eine umfassende Auflistung der „Konzeptionen beruflicher Sozialisation sowie allgemeine Sozialisationstheorien und arbeits- und berufssoziologische Analysen, die für Theorien der berufliche[n] Sozialisation bedeutsam erscheinen“. Dabei nimmt er – in Gegensatz zu HEINZ (2006) – „nur“ eine Unterscheidung zwischen *personalistischen*, *interaktionistischen* und *milieudeterministischen* Ansätzen vor.

² Verzichtet wird auf eine tiefergehende Erläuterung der von HEINZ (2006) ebenfalls genannten *subjektorientierten Sozialisationsstheorien* sowie *psychologischen Lern- und Handlungstheorien*. *Subjektorientierte, berufssoziologische Forschung im engeren Sinne* befasst sich mit der „Fragestellung, welche Entwicklungsprogramme im Sinne von Subjektivierungschancen in den verschiedenen Berufen enthalten sind“ (HEINZ 2006: 325) und wird hier, da sich das Interesse dieser Arbeit nur indirekt auf Berufe bezieht, nicht weiter behandelt. Thematisierungen des Subjektbegriffs im Kontext der *Arbeitssoziologie* finden sich bei KLEEMANN/VOß (2010) sowie LANGFELDT (2009). Die u. a. von GEULEN (2005) vertretene Auffassung, „Sozialisation [sei] als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt“ zu begreifen, liegt auch den in Kapitel 3.2.2 (*Theorie der symbolvermittelten Interaktion*) und 3.2.3 (*Interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation*) tiefergehend explizierten Ansätzen zugrunde (vgl. hierzu auch HEINZ 1995: 58-60). Eine (*arbeits-*) *psychologische Handlungstheorie* wird in Kapitel 4.5.3.7 (ergänzend) thematisiert.

³ Um Missverständnisse mit der verwendeten (Sekundär-) Literatur zu vermeiden, werden die – innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses weitgehend bekannten – Namen der ‚Urheber‘ bestimmter theoretischer Ansätze, kursiv dargestellt.

interpretativen Paradigmas die Annahme vertreten wird, Rollen würden individuell sowie situations- und interaktionsabhängig interpretiert (vgl. ABELS 2010a: 38-40; MIEBACH 2010: 24-27; HEINZ 1995: 54-58; LEMPERT 2009: 133; DAHRENDORF 2006; RONGE 2008).

In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Aussage von WEIß einordnen, welcher verdeutlicht, dass je nach theoretischem Ansatz zwei unterschiedliche Perspektiven auf den Erfolg von Sozialisation bestehen:

„die erste bemißt den Erfolg der S[ozialisation] nach dem Grad ihres Beitrags zur Erhaltung des gegebenen gesellschaftlichen Systems und der Anpassung des Individuums an die S[ozialisation]s-Instanzen; die zweite nach dem Ausmaß, in dem das Individuum auch Autonomie gegenüber den S[ozialisation]s-Instanzen entwickeln konnte, die ihm ermöglicht, ggf. verändernd auf die angemessenen Rollen und gesellschaftlichen Institutionen einzuwirken.“
(WEIß 1992: 270f.)

Aus Sicht der (*normativen*) soziologischen Rollentheorie sind mit Bezug auf berufliche Tätigkeiten in erster Linie gesellschaftliche Normen und betriebliche Erwartungen von Bedeutung. In diesem Zusammenhang verweisen *Berufsrollen* „auf gesellschaftliche Leistungsstandards und Wertvorstellungen, die sich auch im unterschiedlichen gesellschaftlichen Ansehen der verschiedenen Berufe niederschlagen“ (HEINZ 1995: 54). Sozialisationsziele demnach letztendlich auf die Formung des Individuums. Durch sie sollen bestimmte Berufsrollen erfolgreich ausgeführt werden können. Dies äußere sich darin, dass die beruflichen bzw. betrieblichen Anforderungen mit den individuellen Motiven, Orientierungen und Fähigkeiten des Sozialisanden möglichst weit übereinstimmen (vgl. HEINZ 2006: 325).¹

Da sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht auf die Erfüllung gesellschaftlicher Normen bzw. betrieblicher Erwartungen richtet, wird somit von einer Bezugnahme auf *normative soziologische Rollentheorien* abgesehen. Hingegen bildet die *interaktionistische Theorie der Rollenübernahme* nach MEAD, welche nicht die gesellschaftlichen Normzuschreibungen, sondern die individuellen Interpretationen von sozialen Rollen fokussiert, die mikrosoziologisch-handlungstheoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit und wird in Kapitel 3.2.2 tiefergehend expliziert.

Eine weitere soziologische Theorie, welche *nicht* die theoretische Basis dieser Arbeit darstellt und hier somit in erster Linie zur Abgrenzung thematisiert wird, bildet das Konzept des (*beruflichen*) *Habitus*. Im soziologischen Kontext steht der Begriff in erster Linie in engem Zusammenhang mit den Erkenntnissen und Ansichten *Pierre Bourdieus*, welcher diesen zum Zentrum seines theoretischen Konzepts machte (siehe BOURDIEU 2006: 162-173). LINGER et al. verdeutlichen mit direktem Bezug auf den Ansatz *Bourdies*, dass *Habitus*

¹ Dass derartige, durch berufliche Sozialisation erzeugte Übereinstimmungen zwischen idealisierten Berufsprofilen und den Eigenschaften der Berufsinhaber in der Regel nur in geringem Ausmaß existieren, konnte – wie weiter oben bereits erwähnt – GRABOWSKI (2008) am Beispiel von Bankkaufleuten nachweisen.

„für die ‚Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata‘ eines Menschen [steht], in dem sämtliche inkorporierten, früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck kommen [...]. Dabei ist der Habitus vor allem durch die spezifische gesellschaftliche Position geprägt, die Angehörige einer sozialen Gruppe innerhalb einer Sozialstruktur einnehmen. Genereller gefasst dient das Konzept der Vermittlung individueller Dispositionen (Subjekt-Ebene) und gesellschaftlicher Möglichkeiten (Struktur-Ebene).“
(LENGER et al. 2013: 14)

Zusammengefasst baut das Konzept auf der Annahme auf, dass bestimmte, vorbewusste Lebensstile, Handlungsweisen, Geschmäcker etc. als „symbolische Mittel der Distinktion“ (PETERS 2009: 20) fungieren und anderen Personen die Position der Individuen innerhalb des *sozialen Raums* vorbewusst verdeutlichen.¹ Diese Positionierungen werden von den Akteuren im Allgemeinen aufgrund von „vorbewusst geteilten bzw. vermittelten Illusionen und Denkweisen“ (ebd.: 21) als sozial sinnhaft angesehen und vorbewusst (an-) erkannt. Sie bestimmen letztendlich das unreflektierte soziale Handeln und bestätigen über dieses somit indirekt die Ordnung innerhalb des *sozialen Raums*. Individuelle *Habitus* sind von der sozialen Positionierung eines Individuums abhängig und entwickeln sich über einen Sozialisations- bzw. Habitualisierungsprozess. Bestimmte Bedingungen führen mehr oder weniger unwillkürlich dazu, dass bestimmte Praxisstile erworben werden, auf der anderen Seite lassen sich diese jedoch auch nur unter diesen bestimmten Bedingungen erwerben (vgl. PETERS 2009: 21). Vor diesem Hintergrund kommt der sozialen Herkunft in der Theorie BOURDIEUS eine herausragende Rolle zu. Das soziale Umfeld, welches sich durch ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Vorhandensein akkumulierten *Kapitals*² auszeichne, bestimme dabei die vorherrschenden Bedingungen eines Individuums. Der *Trägheitseffekt* führe darüber hinaus dazu, dass ein inkorporierter *Habitus* trotz gewandelter sozialer Bedingungen über mehrere Generationen bestehen bleiben kann (vgl. LENGER et al. 2013: 24 und die dort zitierte Literatur, vgl. KOCH 2013). Letztendlich handele es sich bei *Habitus* somit um „einverlebte, zur Person bzw. Natur gewordene Geschichte“ (KRAMER 2014: 185, vgl. BOURDIEU 2006: 165).

¹ PETERS (2009: 15-19) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass in Bourdieus theoretischem Konzept *Habitus* innerhalb der sozialen Welt bzw. des *sozialen Raums* die „Vermittlungsinstanz“ (S. 19) zwischen dem *Raum der Positionen* und dem *Raum der Perspektiven* bilden: Der *soziale Raum* setze sich aus den sozialen Beziehungen zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zusammen und beinhalte die Positionen, die Individuen aufgrund ihrer Nähe bzw. Distanz zu anderen mächtigen oder machtlosen Personen in diesem einnehmen. Der *soziale Raum* wird dabei zum einen über die objektive Güterverteilung innerhalb der Gesellschaft (*Raum der Positionen*) und zum anderen durch den *Raum der Perspektiven* bestimmt. Letzteren bildet die „Repräsentation der sozialen Welt in und durch die Akteure selbst, in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (S. 18), welche im wechselwirksamen Zusammenhang mit dem *Raum der Positionen* stehen. In Bezug auf *Habitus*, welche zwischen dem *Raum der Perspektiven* und dem *Raum der Positionen* vermitteln, sind in erster Linie diejenigen Handlungsweisen und Lebensstile bedeutsam, deren Entstehung bzw. Aneignung den Individuen nicht (mehr) bewusst sind und sich somit als ‚vorbewusst‘ bezeichnen lassen.

² Zum *Kapital* im Sinne BOURDIEUS zählt nicht nur das *ökonomische Kapital*. Er erweitert den Begriff um drei Faktoren: Erstens um das *kulturelle Kapital*, welches sich aus erworbenem Wissen und Können, Kulturgütern sowie (schulischen) Titeln und Abschlüssen zusammensetzt, zweitens um das *soziale Kapital*, welches aus Beziehungen besteht, und schließlich drittens um das *symbolische Kapital*, welches sich aus Chancen zusammensetzt, soziales Prestige und Anerkennung zu erwerben. Diese einzelnen Kapitalformen stehen in Verbindung zueinander und lassen sich ineinander umwandeln. Die Theorie BOURDIEUS bietet somit eine Erklärung dafür, dass sich soziale Ungleichheit über Generationen hinweg reproduziert (vgl. BOURDIEU 1983; FUCHS-HEINRITZ/KÖNIG 2005: 157-171).

Das soziologische *Habituskonzept* wurde zum einen als Abgrenzung zu Meads Konzept des *Symbolischen Interaktionismus* begriffen, welches die vorliegende Arbeit theoretisch fundiert und in Kapitel 3.2.2 vorgestellt wird.¹ Da sich das Hauptaugenmerk dieser Studie weder auf die Primärsozialisation der Praktikanten noch auf die gesellschaftliche Determiniertheit sozialer Prozesse richtet, welche sich mit dem Konzept *Bourdieu*s theoretisch erklären ließen, wird im weiteren Verlauf auf die Verwendung des Begriffs *Habitus* verzichtet.

3.2.1.2 Zur Fundierung: berufsbiographische Selbstsozialisation und berufliche Identität

HEINZ (2000) geht in seinem theoretischen Ansatz davon aus, dass sich Individuen im Verlauf ihres Lebens über biographisches Handeln selbst sozialisieren. Aufgrund dessen schlägt er als theoretisches Konzept vor, *Biographie*² als *Selbstsozialisation*³ zu begreifen, welche auf die individuellen „reflektierten Erfahrungen mit signifikanten Anderen und institutionellen *gatekeepern*“ (2000: 176) aufbaue. Demnach kumuliere das Individuum im Lebensverlauf fortwährend biographisches Wissen, welches sich „aus einer Kombination von Erfahrungen mit Selbstpräsentation und Fremdselektion“ (S. 177) zusammensetze. Das Konzept des *biographischen Akteurs* nutzt HEINZ dazu, die Verbindung der „Lebensgeschichte und Lebensperspektive eines Individuums mit den wahrgenommenen Optionen und Handlungskontexten“ (ebd.) zu verdeutlichen. Demnach beziehe das Individuum seine sich im Lebensverlauf ergebenden Handlungsoptionen nicht allein auf deren subjektive Nützlichkeit und soziale Normen, sondern in erster Linie „auf seine biographischen Wissensbestände und Selbstverpflichtungen“ (ebd.). Aus Forschungsperspektive gelte es somit, die Bedeutung zu verstehen, die „Handlungskontexte für Individuen mit unterschiedlich zusammengesetztem biographischen Wissen haben“ (S. 178). Forschungspraktisch befassten sich HEINZ und seine Mitarbeiter in diesem Kontext zum einen mit dem Konzept des *Übergangshandelns in den Beruf*. *Übergangshandeln* bezeichnet die „Entscheidungen und Aktivitäten, die junge Leute entwickeln, um ihre Interessen und Berufsziele im Rahmen

¹ Befürworter des Ansatzes von *Bourdieu* werfen dem in Kapitel 3.2.2 verdeutlichten (sogenannten) *Symbolischen Interaktionismus* vor, „Wirklichkeit auf die sozialen Beziehungen zwischen den Individuen oder auf eine Dualität zwischen Individuum und Gesellschaft“ zu reduzieren (GIESEKE 1989: 97). FUCHS-RECHLIN (2010: 46) merkt hingegen an, dass der mikrosoziologische Habitualisierungsprozess von BOURDIEU nicht tiefergehend dargelegt wurde, und verweist als Beispiel einer fundierten, mikrosoziologischen Theorie auf den Ansatz von *Mead*.

Kritik erfuhre das *Habituskonzept* zum einen, wie KRAMER (2014) verdeutlicht, aufgrund seiner „starre[n] und fatalistische[n] Perspektive auf Sozialität und die Spielräume des menschlichen Handelns“ (S. 183). Allerdings sei diese Kritik nur bedingt gerechtfertigt, da *Bourdieu* in seinem Konzept von „fortwährenden Abstimmungsprozessen zwischen Habitus und sozialen Strukturen“ (ebd.) ausgehe. Weitere Kritik am Konzept *Bourdieu*s richtet sich gegen das in ihm vorherrschende „Primat der Primärsozialisation“ (LENGER et al. 2013: 23). KRAMER verweist jedoch explizit darauf, dass *Bourdieu* auch die Herausbildung eines sekundären *Habitus* in gesellschaftlichen Teilbereichen, den sogenannten *sozialen Feldern*, in seine Theorie involvierte (vgl. 2014: 183, 189f. und die dort zitierte Literatur).

² *Biographieforschung* widmet sich, vor dem Hintergrund der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse, der Untersuchung von individuellen Lebensläufen und -schicksalen, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen sowie individuellen Auswirkungen (persönlich) bedeutsamer Ereignisse (vgl. HILLMANN 2007: 105).

³ Vgl. hierzu auch GEULEN (2005: 89) und die dort zitierte Literatur.

gesellschaftlicher Anforderungen, Bildungswege und Gelegenheitsstrukturen zu realisieren“ (HEINZ 2000: 179 mit Verweis auf die dort zitierte Literatur). Dabei konnten vier Formen von Übergangshandeln festgestellt werden: Planvolles und in der Regel mit klaren beruflichen Vorstellungen verknüpftes *strategisches Übergangshandeln*, relativ diffuses und eine längere Suchphase umfassendes *Schritt-für-Schritt-Übergangshandeln*, ein auf eigene Interessen und spezifische Begabungen fokussiertes *risikobereites Übergangshandeln* sowie das abwartende und mit der schwachen Hoffnung auf eine glückliche Fügung einhergehende *„Mal-seh'-n-,was-kommt'-Übergangshandeln*. Darauf aufbauend entstand das Konzept der *berufsbiographischen Gestaltungsmodi* (BGM). Diese „drücken die jeweilige Form der Eigenleistung und Selbstverpflichtung aus, mit der sich junge Fachkräfte mit Beruf und Arbeit im Verlauf ihres Übergangs in das Beschäftigungssystem auseinandersetzen“ (HEINZ 2000: 182). Empirisch konnten sechs Typen *berufsbiographischer Gestaltungsmodi* (BGM) festgestellt werden: Karriereambitionierte Personen, die eine Verbesserung ihrer beruflichen Situation anstreben, tun dies entweder offen eingestellt als *Chancenoptimierer* oder fixiert und eingeschränkt als *Laufbahnorientierte*. Statusarrangierte Akteure mit dem BGM *Betriebsidentifizierung* zielen auf eine dauerhafte Beschäftigung innerhalb ihres Unternehmens oder sehen mit dem BGM *Lohnarbeiterhabitus* ihre Tätigkeit in erster Linie als notwendig an. Dagegen möchten auf Autonomiegewinn fokussierte Subjekte mit dem BGM *Persönlichkeitsgestaltung* sich aktiv selbstverwirklichen oder mit dem BGM *Selbständigenhabitus* beruflich frei handeln können (vgl. HEINZ 2000: 178-183; WITZEL/KÜHN 2000: 16-20; ZINN 2000: 39-41).

Trotz der Tatsache, dass innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit in erster Linie das Erleben des betrieblichen Praktikums fokussiert bzw. erhoben wird und somit keine lebensgeschichtlichen Biographien der Praktikanten erfragt werden, findet eine analytische Miteinbeziehung ggf. geäußerter biographischer Sachverhalte statt. Dabei wird die im Verlauf dieses Kapitels vorgestellte Annahme zugrunde gelegt, „daß Biographien zwar nicht völlig selbstorganisiert, aber doch in unterschiedlichem Maß subjektiv mitgeplant und mitgestaltet und daß unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen aktiv genutzt werden“ (HOFF 2003: 93). Die Forschungsperspektive der *Selbstsozialisation* ähnelt in diesem Zusammenhang grundlegend dem in Kapitel 3.2.3 thematisierten *interaktionistischen Ansatz beruflicher Sozialisationsforschung* (vgl. HOFF 2003: 93) und – auf mikrosoziologisch-interaktionstheoretischer Ebene – der in Kapitel 3.2.2 thematisierten *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bzw. dem *Symbolischen Interaktionismus*. Darüber hinaus liegen Überschneidungen mit dem im Folgenden thematisierten Interessengebiet der *beruflichen Identitätsforschung* vor.

Identität im Allgemeinen umfasst nach ABELS (2010b):¹

„das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“

(ABELS 2010b: 258; Kursivsetzung durch J. L. entfernt.)

Das spezifischere Interessengebiet *berufliche Identität* wird im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der *beruflichen Sozialisationsforschung* zugeordnet (vgl. UNGER 2010: 2). UNGER verweist jedoch darauf, dass längst nicht alle wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit „Prozesse[n] des Selbsterlebens im Beruf“ (ebd.: 4) befassen, den Begriff *berufliche Identität* explizit verwenden. Des Weiteren verweisen HAASLER/HAASLER darauf, dass die *berufliche Identitätsforschung*, neben der gemeinsamen Schnittmenge mit der *beruflichen Sozialisationsforschung*, nach Ansicht einiger Autoren auch direkt mit dem Erwerb beruflicher Kompetenzen in Verbindung stehe (vgl. 2013: 505).² Nach Meinung UNGERS (vgl. 2010: 11) handele es sich dabei jedoch um eine Reduzierung, welche der *beruflichen Identitätsforschung* nicht ausreichend gerecht werde.

Wissenschaftliche Ansätze, welche sich der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Identität und beruflicher Arbeit widmen, werden von HAASLER/HAASLER (2013), neben den hier nicht weiter thematisierten arbeitspsychologischen *Commitment*-Ansätzen³, in *berufssoziologische* sowie *soziologische und psychologische Ansätze zu Arbeit, Identität und Persönlichkeitsentwicklung* unterteilt: Das Erkenntnisinteresse *berufssoziologischer Ansätze*, die sich mit der beruflichen Identität bestimmter Berufs- oder Bevölkerungsgruppen bzw. den Inklusionsprozessen in berufliche Gemeinschaften befassen, richtet sich nicht auf die Einzigartigkeit von Individuen, sondern auf deren *soziale Identität*. Diese bezeichnet die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe basierte Identität sozialer Gemeinschaften. Gruppenzugehörigkeit und die damit einhergehende soziale Akzeptanz und Anerkennung innerhalb dieser, basieren in der Regel auf Verhaltensweisen, mit welchen sich das Individuum an den durch Interaktionsprozesse vermittelten, normativen Erwartungen der Gruppe orientiert (vgl. ebd.: 509-512).⁴ Soziologische und psychologische Ansätze zur Analyse von *Arbeit, Identität*

¹ ABELS verdeutlicht, dass *Identität* letztendlich „behauptete und geglaubte Identität“ (2010b: 16) sei, und es sich aufgrund dessen um ein Konstrukt handele.

² Exemplarisch sei hier auf die Untersuchung von FISCHER (2013) verwiesen, welche ‚berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz‘ in der Gesundheits- und Krankenpflege erforschte (vgl. ebd.: 109-111).

³ In erster Linie im amerikanischen Raum entstandene, organisatorische *Commitments* erfassende Ansätze sind in der Regel quantitativ ausgelegt und untersuchen die Zusammenhänge zwischen externen sowie intrinsischen Faktoren und der persönlichen Bindung an Organisationen (vgl. HAASLER/HAASLER 2013: 512f. und die dort zitierte Literatur).

⁴ Exemplarisch sei hier auf PANKE (2005: 55-92) verwiesen, die sich – wenn auch ohne expliziten theoretischen Bezug auf den Identitätsbegriff – u. a. mit Maler und Lackiererauszubildenden befasste und feststellen konnte, dass der mit der Tätigkeit einhergehende Aufbau eines (identitätsstiftenden) Produzenten- bzw. Handwerkerstolzes die negativen Seiten des Berufs in den Schatten zu stellen vermag. Weitere Analysen zur beruflichen Identität bestimmter (Berufs-) Gruppen finden sich bspw. bei PAHL/HERKNER (2013), FISCHER (2013), BUCKOW (2011) und NEVER (2007). Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass die Übergänge zwischen dem Forschungsansatz, berufsbezogene *soziale* Identitäten zu analysieren, und jenem, die Wechselwirkungen zwi-

tät und Persönlichkeitsentwicklung befassen sich mit den Einflüssen von Arbeitstätigkeiten auf die individuelle Identitätsbildung bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Demzufolge stehen bei diesen Ansätzen in der Regel die Interaktionen zwischen der Tätigkeit und der *personalen* Identität im Mittelpunkt des Interesses (HAASLER/HAASLER 2013: 506). Wie sich anhand der Unterteilung erkennen lässt, liegen somit Überschneidungsbereiche der hier im Kontext der *beruflichen Identitätsforschung* thematisierten Ansätze mit den allgemeinen Ansätzen zur *beruflichen Sozialisationsforschung* vor.

Nicht allein in der *beruflichen Identitätsforschung*, sondern auch in der Forschung zur (personalen) *Identität* im Allgemeinen spielt (Erwerbs-) Arbeit eine bedeutsame Rolle. KEUPP et al. (2008) befassten sich mit der Frage, wie sich Identitätskonstruktionen in der Spätmoderne – und damit in einer von „Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung“ (2008: 7) geprägten sozialen Welt (vgl. ebd.: 36f., BECK 1986, ROSA 2013: 224) – entwickeln können.¹ *Identität* wird von den Autoren dabei definiert als:

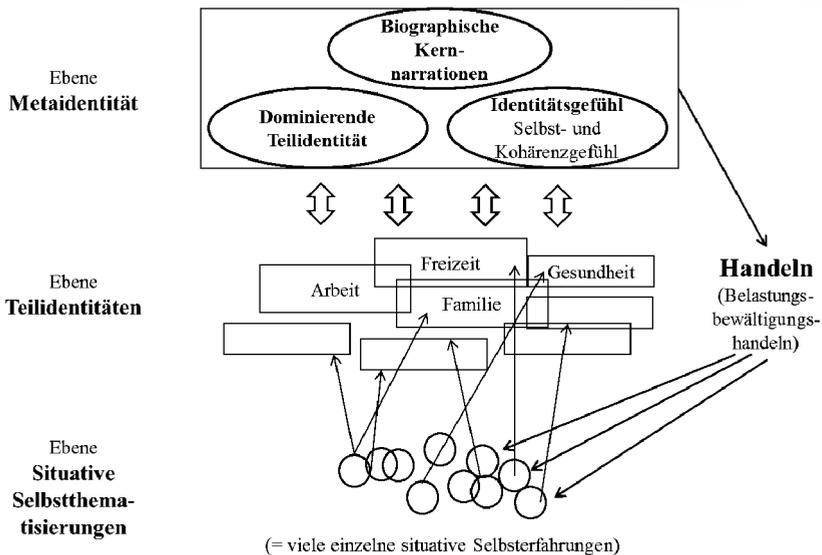
„das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen.“
(KEUPP et al. 2008: 60)

Aufgrund der sich in dieser Definition wiederfindenden Ansicht, dass Subjekte unterschiedliche Teilidentitäten miteinander zu verknüpfen versuchen, wählten die Autoren für ihr Konzept die Metapher der *Patchwork-Identität*. Identität stellt für KEUPP et al. einen lebenslang andauernden und sich jederzeit durch alltägliche Handlungen vollziehenden Prozess dar, indem Subjekte äußere Anforderungen und „individuelle Selbstverwirklichungsentwürfe“ über einen konfliktbehafteten „subjektive[n] Aushandlungsakt“ miteinander in Passung bringen bzw. es versuchen (ebd.: S. 215f.). In ihrem Modell zu *Konstruktionen der Identitätsarbeit* verdeutlichen sie diesen Ansatz:

schen Arbeitstätigkeiten und *personaler* Identität zu erforschen, insbesondere bei qualitativ ausgerichteten Designs fließend verlaufen.

¹ KEUPP et al. (2008) verweisen zum besseren Verständnis ihres Identitätsbegriffs auch auf das ‚klassische‘ Identitätskonzept von ERIKSON (1991), welcher ein auf psychoanalytische Erkenntnisse aufbauendes, acht Stadien umfassendes *Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung* entwarf und die Annahme vertrat, dass Personen in bestimmten Lebensaltern auf jeder Stufe eine psychosoziale Krise erfolgreich zu durchlaufen haben (vgl. hierzu auch CONZEN 2010). KEUPP et al. (2008: 33) sind allerdings der Auffassung, dass dieses Modell die soziale Welt der 1950er und -60er Jahren in den USA widerspiegelt und von ERIKSON in der heutigen ‚Spätmoderne‘ höchstwahrscheinlich anders konstruiert worden wäre.

Abbildung 3-2: Konstruktionen der Identitätsarbeit



Quelle: KEUPP et al. (2008: 218)

Auf der untersten Ebene, den *situativen Selbstthematisierungen*, finden die vielen einzelnen situativen Selbsterfahrungen eines Subjekts statt, welche von diesem „integriert, interpretiert und bewertet“ (KEUPP et al. 2008: 217) werden. Aus diesen reflektierten situativen Selbsterfahrungen entwickeln sich die auf der höheren zweiten Ebene gelegenen *Teilidentitäten* einer Person, welche sich bspw. jeweils auf eine der drei lebensweltlichen Bereiche *Arbeit*, *Freizeit* und *Familie* beziehen. Die einzelnen Teilidentitäten eines Subjekts stehen wiederum in Wechselwirkung mit der sich auf der höchsten Ebene befindenden *Metaidentität*, die ebenfalls in weitere miteinander interagierende Bereiche unterteilt ist (vgl. ebd.: 217ff.):

Erstens in die *dominierende Teilidentität*, welche die in einer bestimmten Lebensphase bedeutsamste Teilidentität eines Subjekts darstelle. Dies sei zum einen dadurch begründet, dass sie für das Individuum aktuell die höchste Relevanz besitze, zum anderen dadurch, dass sie „dem Subjekt in puncto Anerkennung¹, Selbstachtung, Autonomie und Originalität mehr Sicherheit“ vermittele (ebd.: 224). Dominierende Teilidentitäten verändern sich in der Regel im Lebensverlauf und beeinflussen darüber hinaus auch die anderen Teilidentitäten einer Person (vgl. ebd.: 218-225). Den zweiten interagierenden Bereich auf Ebene der *Metaidentität* nennt KEUPP das *Identitätsgefühl (Selbst- und Kohärenzgefühl)*, welches sich aus der „Verdichtung biographischer Erfahrungen“ (ebd.: 217) und der zunehmenden Verallgemei-

¹ Neben dem erläuterten Modell zu den ‚Konstruktionen der Identitätsarbeit‘ verdeutlichen KEUPP et al. (vgl. 2008: 252-271) auch die Zusammenhänge zwischen *Identität* und *Anerkennung*. Demnach stellt *Anerkennung*, neben *Kohärenz* als „Gefühl des Sinnhaften, des Verstehbaren und Gestaltbaren“ (S. 267; vgl. S. 227) und *Authentizität* als Gefühl, durch Identitätsarbeit Ambivalenzen in ein subjektiv stimmiges Passungsverhältnis gebracht zu haben (S. 263f.), einen bedeutsamen Indiz für eine ‚gelungene Identität‘ dar (S. 266f.). Anerkennung unterteilen die Autoren dabei in die drei Elemente *Aufmerksamkeit von anderen*, *positive Bewertung durch andere* und *Selbstanerkennung*. Sollte eines dieser Elemente fehlen, zweifelt das Subjekt das Gefühl der Anerkennung an.

nerung der einzelnen Teilidentitäten eines Subjekts entwickle und das „Vertrauen zu sich selbst“ (ebd.: 229) verkörpere. Der dritte Bereich umfasst die *biografischen Kernnarrationen*, welche bewusste und zur narrativen Mitteilung an andere – bzw. zur Verdeutlichung gegenüber einem selbst – bestimmte Identitätsbestandteile beinhalte und sich somit auch als „Ideologie von sich selbst“ (ebd.: 229) bezeichnen lasse.

Darüber hinaus verdeutlicht das Modell von KEUPP et al. (vgl. 2008: 235-241), dass Subjekte über *Handlungsprozesse (Belastungsbewältigungshandeln)* Einfluss auf die sich auf der untersten Ebene befindenden *einzelnen situativen Selbsterfahrungen* nehmen (können).

Bezüglich des Modellansatzes der *Patchwork-Identität* wird somit im Kontext dieser Arbeit ersichtlich, dass Jugendliche innerhalb betrieblicher Praktika aufgrund ihrer dortigen *situativen Selbsterfahrungen* bzw. ihrer *situativen Selbstthematisierungen* ggf. eine arbeitsweltbezogene *Teilidentität* entwickeln. Diese existiert gemeinsam mit den weiteren individuell vorhandenen *Teilidentitäten*, bspw. in Bezug auf Schule, Freizeit und Familie, und wirkt sich somit auf die *Metaidentität* des Praktikanten ebenso aus wie auf sein *Identitätsgefühl*. Die Handlungskomponente des Modells, nach der Individuen über *Belastungsbewältigungshandeln* ihre *situativen Selbsterfahrungen* (aktiv) beeinflussen können, wird ebenfalls innerhalb des empirischen Teils bei der Entwicklung eines auf die Forschungsfrage spezifizierten Modells aufgegriffen.

Ein weiterer theoretischer Ansatz zur Entstehung *beruflicher Identität* findet sich bei UNGER (2010), demnach bildet sich *berufliche Identität* im Lebenslauf aus der Verdichtung von Identitätswissen. UNGER expliziert, dass sich Individuen im Verlauf ihres Lebens in verschiedenen *beruflichen Sozialwelten* selbst erleben. Dadurch baue sich ggf. über drei Ebenen *narratives berufliches Identitätswissen* auf: Vom unmittelbar und konkret erfahrem *handlungsgebundenen Situationswissen*, über *berufsbiografisches Phasenwissen*, welches die berufsbezogenen Wahrnehmungen und Handlungen innerhalb bestimmter Lebensabschnitte leitet, bis hin zum *berufsbiografischen Gesamtverlaufswissen*. Dieses aufeinander aufbauende, *narrative berufliche Identitätswissen* entsteht dabei in erster Linie zwischen den einzelnen *beruflichen Sozialwelten* und somit bei deren Wechsel (vgl. ebd.: 12-27). Praktikanten befinden sich demnach in der *beruflichen Sozialwelt* ihres Betriebs und dessen Kultur, welche den Rahmen für mögliche Prozesse beruflicher Identitätsentwicklung in erster Linie auf der Ebene des *handlungsgebundenen Situationswissens* bildet. Im Zuge von Reflexionen und sozialweltlichen Übergängen besteht jedoch ggf. auch die Möglichkeit, dass betriebliche Praktika, obwohl die Jugendlichen in ihnen nicht als Berufsinhaber fungieren, zu *berufsbiografischem Phasenwissen* führen können.¹

¹ Ein weiterer von HEINZ (2006) genannter Theorie- und Forschungsansatz beruflicher Sozialisation, der seinen Fokus auf die *Interaktion von Berufsarbeit und Persönlichkeit* richtet, wird in Kapitel 3.2.3 in direktem Zusammenhang mit dem dort vorgestellten *interaktionistischen Kausalmodell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT behandelt.

Die im Folgenden vorgestellte *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* beruft sich in ihrer deutschen Übersetzung ebenfalls auf den Identitätsbegriff (im amerikanischen Original *Self*). Innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Studie wird der Begriff *Identität* jedoch in erster Linie mit Bezug auf die weiter oben vorgestellte Theorie von KEUPP et al. (2008) an ausgewählten Stellen verwendet.

3.2.2 *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* als mikrosoziologische Basis

Als mikrosoziologisch-handlungstheoretische Vertiefung von LEMPERTS *interaktionistischem Kausalmodell beruflicher Sozialisation*, dessen Vorstellung in Kapitel 3.2.3 erfolgt, sowie des weiter oben verdeutlichten Ansatzes der *Selbstsozialisation* wird hier grundlegend auf die in erster Linie auf *George H. Mead (1863-1931)* zurückgehende, ‚klassische‘ sozialpsychologische Theorie¹ verwiesen, welche die Annahme vertritt, dass sich Sozialisation über interaktionistisches Handeln vollzieht, und die in der Regel als *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bezeichnet wird.² MEADS theoretisches Konzept, welches grundlegend auf den Erkenntnissen des *Behaviorismus*³ und des *Pragmatismus*⁴ aufbaut, besagt zusammengefasst, dass „Persönlichkeit und soziales Handeln [...] durch Symbole geprägt [sind], die im Prozess der Sozialisation erworben werden und im Prozess der Interaktion von Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert werden“ (ABELS 2010a: 17).

MEAD selbst hat kaum schriftlich verfasste Gedankengänge und somit auch kein systematisch verdeutlichtes, theoretisches Konzept hinterlassen. Die Fundamente seiner Theorie

¹ Dass auch ‚klassische‘ soziologische Theorien „als unverzichtbarer Bestandteile des Fachs [gelten], deren Lektüre und Interpretation keineswegs nur einem antiquarischen Interesse dient, sondern einen Erkenntnisgewinn auch für die Bearbeitung heutiger Forschungsfragen verspricht“, heben bspw. KNEER/SCHROER (2009b: 17) hervor.

² Vielerorts wird diese auch als *Symbolischer Interaktionismus* bezeichnet (vgl. bspw. CHARON 2007), ein Ausdruck, welcher allerdings erst nach MEADS Tod durch dessen Schüler BLUMER (vgl. 1981) eingeführt und darüber hinaus mit einer eigenen, wenn auch auf MEADS Ausführungen aufbauenden, theoretischen Konzeption verbunden wurde. JOAS (vgl. 1992a: 34), MIEBACH (vgl. 2010) und WENZEL (vgl. 2010: 55) verwenden – wie es auch in dieser Arbeit gehandhabt wird – die Bezeichnung *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* für die ursprünglich von MEAD entworfene Theorie.

³ Vertreter der psychologischen Forschungsrichtung des *Behaviorismus* beschränken sich auf die wissenschaftliche Betrachtung beobachtbaren Verhaltens und verfolgen dabei das Ziel, dieses vorherzusagen und kontrollieren zu können (vgl. WATSON 1994 [1913]: 248). Die gemeinsame Ansicht, dass Menschen in ihrem Handeln bzw. Verhalten verstanden werden müssen, verbindet diese Forscher mit MEAD. Er jedoch richtet jedoch den Fokus auf die subjektiven Erfahrungen, die Personen durch ihr Verhalten machen (vgl. MEAD 1970 [1934]: 2; CHARON 2007: 35). Darüber hinaus erweitert er den *Behaviorismus* durch die Einbeziehung kooperativer sprachlicher Kommunikation, Dadurch erschafft er den von ihm selbst benannten *Sozialbehaviorismus* (MEAD 1970 [1934]: 6), welcher sich der Untersuchung des Verhaltens des in den gesellschaftlichen Prozess eingebetteten Individuums widmet.

⁴ Der philosophischen Theorie des *Pragmatismus* (siehe hierzu PEIRCE 1997 [1903]; JAMES 1981 [1907]) liegt die Annahme zugrunde, dass im Handeln des Menschen sein Wesen erkennbar werde (vgl. HILLMANN 2007: 697) und dass sich „Erkenntnisse, Bedeutungen und Wahrheiten“ durch (symbolisches) Interagieren entwickeln (vgl. SCHUBERT 2010a: 13f.). Eine Denkrichtung, die sich sowohl als „Philosophie der Handlung“ (JOAS 1992a: 28) als auch als „Philosophie der Kreativität“ (SCHUBERT 2010a: 13f.; JOAS 1992a: 10) bezeichnen lässt, wobei Kreativität im Sinne des *Pragmatismus* „als Leistung innerhalb von Situationen, die eine Lösung fordern“ (JOAS 1992b: 190), angesehen wird. Die Ansicht, *Pragmatismus* als eine ‚Philosophie der Kreativität‘ zu betrachten, steht dabei im absoluten Gegensatz zu der Rezeption, die der Lehre nach ihrem Aufkommen in den USA in Deutschland widerfuhr (vgl. JOAS 1992a: 116-133; MARTENS 1975: 4-12).

wurden posthum auf Grundlage von studentischen Mitschriften seiner Vorlesungen veröffentlicht (vgl. MORRIS 1973: 9-11). Die Freiheit, die sich die Herausgeber ggf. bei dem Verfassen der Texte nahmen, ist mit einiger Problematik verbunden. So ist bspw. unklar, welche Sätze oder Aussagen tatsächlich von MEAD persönlich stammen bzw. inwieweit Interpretationen oder Schwerpunktsetzungen seiner Schüler in die entsprechenden Publikationen eingeflossen sind (vgl. hierzu JOAS 2000: xii, 8). Aufgrund dieser nur wenig strukturierten und in geringem Ausmaß vorhandenen Quellen, wird im Folgenden u. a. Sekundärliteratur zur Vorstellung des Konzeptes von MEAD herangezogen. Dabei orientiere ich mich in erster Linie an der Interpretation von MIEBACH (2010). Nach dessen Verständnis umfasst MEADS Theorie sowohl ein *Sozialisationsmodell* als auch ein *Interaktionsmodell*.¹ Sie werden im Folgenden vorgestellt.

3.2.2.1 Sozialisationsmodell nach MEAD

MIEBACH (vgl. 2010: 49, 53) hebt hervor, dass MEAD in seinem theoretischen Konzept nicht nur ein Sozialisations-, sondern auch ein Interaktionsmodell entwarf. Das Bindeglied der beiden Modelle stellt das Konzept des *Self* (u. U. übersetzt als *Identität* bzw. *Selbst*)² dar. Dieses wird von MEAD wie folgt beschrieben: „Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung“ (MEAD 1973 [1934]: 182; vgl. MIEBACH 2010: 53). Seines Erachtens übernehmen Menschen die Haltungen anderer und nehmen diese dann – nach einem Reflexionsprozess – auch sich selbst gegenüber ein (vgl. MIEBACH 2010: 53):

„Der Einzelne [...] wird für sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt, in den er ebenso wie die anderen eingeschaltet ist.“

(MEAD 1973 [1934]: 180; vgl. MIEBACH 2010: 53)

Die Entwicklung des *Self* über das Beziehen der Haltungen anderer auf einen selbst, geschieht dabei mithilfe *symbolvermittelter Interagierens* und erstreckt sich über mehrere Stadien, welche überwiegend im Kindesalter durchlaufen werden.³ Während des ersten Stadiums (*preparatory stage*) sei das Kind noch nicht in der Lage, über sprachliche Symbole zu interagieren, es imitiere lediglich andere Personen. Die zweite Stufe vollzieht sich während des Spracherwerbs (*play stage* bzw. *nachahmendes Spiel*). Aus den an das Kind gerichteten Aussagen von *Bezugspersonen* bzw. *signifikanten Anderen*, welche in der Regel

¹ Diese Differenzierung findet sich bei MEAD nicht explizit.

² Da die von MEAD verwendeten Begriffe nicht einheitlich ins Deutsche übersetzt wurden bzw. dies als nur schwer möglich gilt, wird in der vorliegenden Arbeit in der Regel auf die von MEAD im amerikanischen Original verwendeten Bezeichnungen zurückgegriffen bzw. der deutsche Begriff *Selbst* (vgl. Kapitel 3.2.2.4) verwendet (vgl. die „Nachbemerkung zur Übersetzung“ in MEAD 1973: 441f.; ABELS 2010a: 33f.).

³ ABELS (2010a: 27) verweist auf zwei zu durchlaufende Phasen: *play* und *game*, diese werden von MEAD (vgl. 1973: 200) auch explizit genannt. CHARON (2007: 74ff.) beschreibt vier: *preparatory*, *play*, *game* und *reference group stage*. MIEBACH (2010) verdeutlicht ebenfalls vier Stufen, ohne jedoch die *preparatory stage* mit zu berücksichtigen.

auch Rollenmodelle¹ darstellten, beginnt es sich selbst zu sehen. In dieser Phase seien Kinder jedoch nur in der Lage, zu einem bestimmten Zeitpunkt die Perspektive eines *signifikanten Anderen* auf sich selbst bzw. (spielerisch) die Rolle eines *signifikanten Anderen* zu übernehmen. In der dritten Stufe (*game stage* bzw. *Wettbewerb*) habe die Person die Fähigkeit erlangt, die Perspektive mehrerer *signifikanter Anderer* gleichzeitig zu übernehmen und sowohl das eigene Handeln als auch das der anderen als interaktionistischen Prozess zu erkennen, wie es bspw. für die erfolgreiche Teilnahme an einem über *organisierte Rollen* geregelten Mannschaftssport nötig ist (vgl. ABELS 2010a: 29). MEAD (1973: 193f.; vgl. MIEBACH 2010: 54) misst dabei dem Erkennen und Erlernen von Regeln eine besondere Bedeutung bei. Mit dem Erreichen der vierten Stufe (*reference group stage*) sei man nicht nur dazu in der Lage, alle *signifikanten Anderen* in einem *generalisierten* bzw. *verallgemeinerten Anderen* zu vereinen, man könne auch zwischen verschiedenen *generalisierten Anderen* und somit zwischen verschiedenen sozialen Gruppen differenzieren. Der *generalisierte Andere* stellt dabei „das Bild [dar], das ‚man‘ in einer Gesellschaft von einer bestimmten Rolle oder einem bestimmten sozialen Zusammenhang hat“ (ABELS 2010a: 31). In dem es sich die in seiner (organisierten) Gemeinschaft vorherrschenden Regeln verdeutlicht und sie auf sich selbst bezieht, übernimmt das Individuum die Haltung der gesamten Gemeinschaft. Diese wiederum stellt die des *generalisierten Anderen* dar und gibt somit dem Individuum seine *Identität* (vgl. MIEBACH 2010: 54 sowie MEAD 1973: 196). Das Individuum macht sich schlussendlich selbst zum Objekt, indem es sich aus der Perspektive des *generalisierten Anderen* betrachtet und sich selbst gegenüber die Haltung der Gemeinschaft einnimmt (vgl. MIEBACH 2010: 55).²

MIEBACH expliziert, dass sich nach MEAD der *generalisierte Andere* in drei Komponenten unterteilen lässt: in „den Träger der Regeln in Form einer Gruppe oder der gesamten Gemeinschaft[,] die *Regeln* selbst und das *Bewusstsein* des Individuums von diesen Regeln“ (2010: 19). Regeln, welche im *generalisierten Anderen* festgelegt sind, können sich auf einzelne Gruppen oder größere Gesellschaften beziehen und sind untereinander gestuft. Die *Regeln der Gruppe* bilden die erste Stufe. Die *gesellschaftlichen Institutionen*, bei denen es sich um Regeln handelt, welche für die Gesamtgesellschaft Gültigkeit besitzen und deren Nichteinhaltung von sämtlichen Mitgliedern sanktioniert wird, bilden die zweite.³ Die dritte Stufe bilden schließlich *moralische Prinzipien*, welche dem Individuum selbst die Möglichkeit eröffnen, die Gesellschaft (positiv) zu beeinflussen (MIEBACH 2010: 54-56).⁴

Gemäß der Interpretation von MIEBACH (2010) hat MEADs Sozialisationsmodell somit zusammengefasst den folgenden Aufbau:

¹ Zum Rollenbegriff sowie den mit diesem in Verbindung stehenden sozialwissenschaftlichen Paradigmen siehe Kapitel 3.2.1.

² Vgl. CHARON (2007: 74-78); MIEBACH (2010: 52-57); ABELS (2010a: 27-32).

³ Eine Institution stellt bspw. Eigentum dar, dessen abstrakte Regeln Kinder nach MEAD (1973: 203f.) meistens über den spielerischen Umgang mit Geld erlernen.

⁴ MEAD (1973: 260ff.) verdeutlicht die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Einflussnahme an bedeutsamen Personen der Weltgeschichte.

Abbildung 3-3: Sozialisationsmodell nach MEAD

Träger der Haltungen	Organisation der Haltungen	Mechanismen der Vermittlung
Bezugspersonen	Rollemnormen	Nachahmendes Spiel (<i>play</i>)
Gruppen	Gruppenregeln =>	Wettkampf (<i>game</i>)
Gesamtgemeinschaft	Institutionen =>	Beispiel: Medien wie Geld für die Institution Eigentum
Höhere Gesellschaft	Prinzipien	Dialog des einzelnen mit der Gemeinschaft

Quelle: MIEBACH 2010: 56, durch J. L. stellenweise leicht abgewandelt

Bezüglich der vorliegenden Untersuchung ist festzuhalten, dass die Praktikanten bereits im Verlauf ihrer Kindheit ein *Self* (bzw. ein *Selbst* / eine *Identität*) im Sinne MEADs entwickelt haben. Ein direkter Bezug auf das in Abbildung 3-3 dargestellte (gestufte) *Sozialisationsmodell* findet somit in der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit nicht statt.

MEADs Sozialisationsmodell sensibilisiert im Kontext dieser Studie (bei einer möglichen Übertragung auf betriebliche Praktika) in erster Linie dafür, dass die jugendlichen Praktikanten, welche als handelnde Subjekte angesehen werden, ggf. individuelle Unterschiede aufweisen, die es zu beachten gelte und die sich ggf. auf die folgenden Bereiche beziehen: Zum einen unterscheiden sich die Jugendlichen ggf. darin, als ‚wen bzw. was‘ sie sich selbst in ihrer ‚Rolle‘ bzw. Position als Praktikant (im Zusammenhang mit der Reflexion und u. U. Übernahme der auf sie selbst bezogenen Aussagen betrieblicher Anderer) ansehen. Zum zweiten weisen sie ggf. Unterschiede darin auf, wie sie die *organisierten Rollen* ‚betrieblicher Anderer‘ subjektiv interpretieren und inwiefern sie bestimmte Regeln der betrieblichen Gemeinschaft übernehmen. Zum dritten unterscheiden sich die Jugendlichen ggf. darin, inwieweit sie sich selbst als einen (interagierenden bzw. beeinflussenden) Bestandteil des Betriebs begreifen.

Neben dieser allgemeinen Sensibilisierung bezüglich möglicher individueller Unterschiede auf Seiten der Praktikanten erscheint in erster Linie der mikrosoziologisch-interaktionstheoretische Bestandteil des Konzepts von Bedeutung, welcher im folgenden Kapitel thematisiert wird.

3.2.2.2 Interaktionsmodell nach MEAD

Von Bedeutung für MEADs Sozialisationskonzept ist seine Annahme, dass sich das *Self* (*Identität/Selbst*) eines Menschen zwar im Verlauf der Kindheit und Jugend über Sozialisationsprozesse herausbilde, seine Entwicklung jedoch zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen sei. Vielmehr unterliege das *Self* aufgrund von Interaktionsprozessen einem stetigen Wandlungsprozess. Dieser Prozess wird anhand eines Interaktionsmodells im Folgenden verdeutlicht (vgl. MIEBACH 2010: 56).¹

¹ MEADs *Interaktionstheorie* baut auf den Gebrauch *signifikanter Symbole* auf. Diese stellen in erster Linie sprachliche Zeichen dar, welche es Menschen ermöglichen, den mit diesen verbundenen *Sinn* in Denk- und

Innerhalb des *Interaktionsmodells* lässt sich zwischen dem spontan und individuell handelnden *I (Ich)* und dem die Haltungen anderer umfassenden *Me (Mich, ICH)* unterscheiden. Demnach findet zwischen dem *I* und dem *Me* in sozialen Situationen ein Wechselspiel statt, welches darüber hinaus vom *Self* eines Individuums beeinflusst wird (bzw. Einfluss auf dieses ausübt). Das *Me* stellt dabei die situative „Festlegung von Handlungsmöglichkeiten durch Rollenübernahme“ (MIEBACH 2010: 60) dar: Während eines *Vor-Reflexionsprozesses* (welcher durch das *Self* eines Individuums mitbestimmt wird) vergegenwärtigt das *Me* sich innerhalb einer Situation die Haltungen und Handlungserwartungen der anderen und bezieht diese auf sich selbst. Durch „die Übernahme aller dieser organisierten Haltungen“ (MEAD 1973: 218) bildet das *Me* dann jene durch das Individuum festgelegten Handlungsmöglichkeiten bzw. die sich selbst bewusst gemachte „situationsspezifische Identität“ (MIEBACH 2010: 60). Dabei kann sich in einer Situation aufgrund von widersprüchlichen Erwartungen durch verschiedene andere bzw. Gruppen von anderen auch mehr als nur ein *Me* herausbilden (vgl. MIEBACH 2010: 60; MEAD 1973: 216-221).¹

Für die konkrete Handlung muss dann eine Entscheidung getroffen werden, welche durch das *I* als spontane Reaktion auf das *Me* ausgeführt wird. Im (unmittelbaren) Anschluss an die konkrete Handlung des (re-) agierenden *I* findet ein Prozess der *Nach-Reflexion* im Individuum statt. In ihn fließen die Konsequenzen der Handlung bzw. die Reaktionen der anderen ein. Die Schlussfolgerungen dieses Reflexionsprozesses haben als soziale Erfahrungen bzw. Lernergebnisse wiederum Einfluss auf das *Self* des Individuums, welches, wie weiter oben bereits erläutert, die „Menge aller im Laufe seiner Biographie übernommenen Haltungen“ (MIEBACH 2010: 61) darstellt.

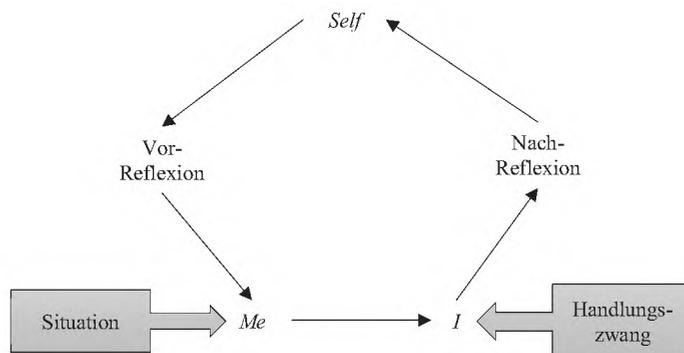
Abbildung 3-4 verdeutlicht den Kreislauf, in welchem sich durch soziales Handeln ein *Self* (eine *Identität* / ein *Selbst*) bildet. Ein solches entsteht somit nicht allein im Kindesalter (in erster Linie durch die Übernahme der Haltungen anderer), sondern wird in einem Prozess über (situative) soziale Interaktionen fortlaufend gestaltet.²

Reflexionsprozesse einfließen zu lassen. Die Bezeichnung *Sinn* bezieht sich nach MEAD dabei auf *Handlungsintentionen*: Der *Sinn* eines *signifikanten Symbols* besteht demnach in der Auslösung einer bestimmten Reaktion beim anderen, an welcher der Sender sein weiteres Handeln knüpfen kann. Die grundlegende Fähigkeit, Reaktionen anderer auf die eigenen *signifikanten Symbole* voraussagen zu können, stellt demzufolge eine erforderliche Fähigkeit für *sinnvolles soziales Verhalten bzw. Handeln* dar (vgl. MIEBACH 2010: 57-59).

¹ Im Gegensatz zur Interpretation MIEBACHS (2010) schlägt CHARON (2007) eine Verschlinkung der Dreiteilung nach MEAD (*Self, I, Me*) auf das als eins begriffene *Self/Me* und den so genannten *Actor* vor: Das *Self* bilde „*the internal environment toward which we act*“ (CHARON 2007: 73) und stelle somit ein soziales Objekt dar, der *Actor* hingegen „*is able to act back on self as well as on the environment*“ ebd.: 72f.) und bilde damit das agierende Subjekt.

² Kritisieren lässt sich MEADS theoretisches Konzept zum einen hinsichtlich der großen Betonung des Gesellschaftlichen. So verdeutlicht MIEBACH, dass sich der „individuell-kreative Beitrag des Individuums [darauf] beschränkt [...], durch die Reflexion auf die Reaktionen des ‚I‘ eine Art Feintuning der Rollenansammlung im ‚Self‘ laufend vorzunehmen“ (2010: 63). Vor dem Hintergrund dieser Kritik MIEBACHS (vgl. 2010: 63) sei auf JOAS‘ *Theorie der Kreativität des Handelns* (vgl. 1992b) verwiesen, welche auf dem Ansatz des (*Neo-*) *Pragmatismus* (vgl. SCHUBERT 2009: 345) aufbaut (vgl. MIEBACH 2010: 64-66). Dem gegenüber unterstreicht jedoch ABELS den gegensätzlichen Aspekt, nämlich dass MEAD „einen prozessualen Ansatz zur Erklärung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft verfolgt [hat], der die Bedeutung des Individuums als

Abbildung 3-4: Interaktionsmodell nach MEAD



Quelle: MIEBACH (2010: 56), leicht abgewandelt durch J. L.

Mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist festzuhalten, dass die Jugendlichen mit einem zuvor herausgebildeten *Self* in das Praktikum eintreten. Bestandteil dieses *Self* sind sämtliche bisher (nach einem Reflexionsprozess) übernommenen Haltungen anderer. Hierzu gehören auch die den Jugendlichen bspw. von Schule, Freunden und Elternhaus mitgegebenen, mutmaßlichen zukünftigen Handlungserwartungen, die innerhalb des Praktikums an sie gestellt werden (können). Während eines mehr oder weniger bewussten *Vor-Reflexionsprozesses* haben sich bestimmte Erwartungen bzw. Bedeutungszuschreibungen an das Praktikum gebildet. Dieses stellt für sie eine *Situation*¹ – vielmehr: einen Zeitraum mit ständig neuen Situationen² – dar. In ihr erleben sie sich als *Me*. Von Seiten der ‚betrieblichen Anderen‘ wird eine Vielzahl von Handlungserwartungen an die Praktikanten gerichtet, welche diese sich in Zusammenhang mit ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten und den mit diesen verbundenen Reaktionserwartungen vergegenwärtigen. Sollten dabei einzelne, wahrgenommene Handlungserwartungen anderer in Widerspruch zueinander stehen, bilden sich bei den Jugendlichen ggf. mehrere *Mes* heraus. Dies lässt sich auch als einen Intra-rollenkonflikt bezeichnen (vgl. MIEBACH 2010: 60). Letztendlich sind die Praktikanten in sozialen Situationen zu konkreten Handlungen gezwungen, welche spontan durch ihr *I* ausgeführt werden und zum Beispiel durch die klaglose Erledigung einer ihnen aufgetragenen Arbeit oder aber auch durch (verbale) Widerstand gegen eine solche gekennzeichnet sein können. Die Reaktion der ‚betrieblichen Anderen‘ (bspw. eine ermuti-

Gestalter seiner Welt herausstellt“ (2010: 36), und hebt damit die Bedeutung der individuellen Freiheit in MEADs Theorie hervor. ABELS kritisiert hingegen, dass MEAD „seine Analyse der Identitätsbildung nicht in konkreten historischen, ökonomischen und sozialen Verhältnissen verortet“ (2010a: 37) und diesen Bereichen somit keine ausreichende Beachtung schenke. Ein weiterer Kritikpunkt findet sich bei ATHENS (vgl. 2002: 28-30). Dieser kritisiert, dass MEAD in seiner *sozialen Handlungstheorie* vorhandene Herrschaftsverhältnisse (*domination*) nicht ausreichend berücksichtigt habe.

¹ Zum Begriff der (*subjektiven*) *Situation* siehe Kapitel 4.5.3.6.

² Das von MIEBACH (2010) explizierte *Interaktionsmodell* nach MEAD wird hier einmal zu Verdeutlichungszwecken so vorgestellt, als ob das gesamte Praktikum *eine* Situation für die Praktikanten darstellt. In der Realität stellt das Praktikum eine Vielzahl von stets neuen aus Interaktionsprozessen bestehenden Situationen während eines mehrmonatigen Zeitraums dar.

gende Vertrauensbekundung oder eine Zurechtweisung, die auf Verdeutlichung bzw. Suggestion einer (vermeintlichen) Machtstellung abzielt) wird wahrgenommen und reflektiert. Die Ergebnisse dieses Prozesses fließen als Erfahrung in die *Selfs* der Praktikanten ein und haben auf diese Weise wiederum Einfluss auf deren Definition der eigenen Handlungsmöglichkeiten in zukünftigen sozialen Interaktions- bzw. Handlungssituationen.

Innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Studie wird somit die Perspektive der Jugendlichen, welche sich auf die von ihnen subjektiv wahrgenommene ‚Situation Betriebspraktikum‘ richtet, eingenommen bzw. fokussiert. Diese Situation besteht in erster Linie aus (subjektiv interpretierten) sozialen Interaktionsprozessen und ist mit Handlungen auf Seiten des Jugendlichen verbunden. Neben diesen beiden Bereichen richtet sich das Interesse auf die mit ihnen einhergehenden – sowohl handlungsleitenden als auch das *Selbst (-bild)* beeinflussenden – Reflexionsprozesse der Praktikanten. Diese gilt es zu analysieren. Die Aufgabe bzw. das Ziel der Erhebung stellt es demzufolge u. a. dar, die Jugendlichen dazu anzuregen, derartige selbsterlebte – ihr subjektives Bild des betrieblichen Praktikums bestimmende – soziale (Handlungs-) Situationen (inklusive ihrer damit verbundenen Reflexionsprozesse) zu schildern.

3.2.2.3 *Symbolischer Interaktionismus* und Bezug zur beruflichen Sozialisationsforschung

Eine Weiterentwicklung bzw. Vertiefung des theoretischen Konzepts von MEAD stellt der sogenannte *Symbolische Interaktionismus* dar.¹ Dieser geht auf MEADs Schüler *Herbert Blumer* zurück, der sich explizit auf MEAD als seinen bedeutsamsten Vordenker beruft. Vertreter des *Symbolischen Interaktionismus* gehen nach BLUMER davon aus, dass menschliches Verhalten nicht nur von den objektiven Gegebenheiten einer Situation abhängt, sondern von der subjektiven Situationsdefinition bzw. der Bedeutungszuschreibung durch die Involvierten (vgl. LAMNEK 2005: 37-42).² Die individuelle Bedeutung von Dingen werde dabei durch die Interaktion mit anderen Menschen geschaffen (vgl. BLUMER 1980 [1969]: 80-85; JOAS 2007: 33; JOAS/KNÖBL 2010: 113-125). BLUMER (1980: 81) verfasste drei Grundsätze, welche den *Symbolischen Interaktionismus* wie folgt zusammenfassen:³

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter ‚Dingen‘ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag [...]. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmen-

¹ BLUMERS (1980) Konzept stellt (neben dessen grundlegenden theoretischen Aussagen) auf der einen Seite einen methodologischen Ansatz der *qualitativen Sozialforschung* dar (vgl. DENZIN 2005). Auf der anderen Seite lässt es sich jedoch auch als Gründungsidee der Forschungsrichtung ansehen, die von den Mitgliedern der *Chicago School of Sociology* initiiert wurde (vgl. SCHUBERT 2010c).

² Die Grundgedanken des *Symbolischen Interaktionismus* ähneln denen des *Konstruktivismus*. Ein Unterschied zwischen diesen beiden theoretischen Ansätzen besteht darin, dass Befürworter des *Symbolischen Interaktionismus* die sozialen Aspekte von *Wissen* betrachten, wohingegen *Konstruktivist*en ihr Augenmerk auf die kognitiven Aspekte richten (vgl. STRÜBING 1997: 379).

³ BLUMERS (1980) drei Prämissen wurden von DENZIN (2005: 139) noch um fünf weitere ergänzt, welche hier allerdings als weniger bedeutsam erachtet werden.

schen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.”

(BLUMER 1980: 81)

In seinen Grundsätzen verdeutlicht der *Symbolische Interaktionismus* die Bedeutsamkeit von Interaktionsprozessen, die sich sowohl auf das Individuum als auch – im Umkehrschluss – auf die aus Individuen bestehende Gesellschaft auswirken. BLUMER geht wie MEAD davon aus, dass die Handlungen anderer in die individuellen Handlungen einfließen und diese (mit-) formen. Sie stellen demnach nicht bloß einen Rahmen für individuelles Verhalten dar. Daraus wird ersichtlich, dass es sich beim *Symbolischen Interaktionismus* weder um eine Theorie handelt, die ein zweckrationales menschliches Handeln (*Utilitarismus, Homo oeconomicus*)¹ zugrunde legt, noch um eine, die dem Menschen ein rein normorientiertes Handeln (*Normativismus, Homo sociologicus*) unterstellt (vgl. JOAS/KNÖBL 2010: 113). Menschliches Verhalten werde hingegen durch individuelle Bedeutungszuschreibungen bestimmt, welche durch Interaktionsprozesse entstünden bzw. entstanden seien und vom Individuum interpretativ gehandhabt würden (vgl. SCHUBERT 2007: 120-124; SCHUBERT 2009: 364f.).²

MEADS theoretisches Konzept der Sozialisation durch Interaktion und seine Weiterentwicklungen stellen unter anderem für die berufliche Sozialisationsforschung ein mögliches theoretisches Fundament dar. So bezieht sich bspw. HEINZ bei seinen Forschungen zum Verhältnis von Berufsarbeit und Identität auf den *Symbolischen Interaktionismus*³, da dieser begründet, „warum Sozialisationsprozesse nicht als eine mechanische Verinnerlichung von Qualifikationen, Rollenerwartungen und Handlungsnormen verstanden werden können“, sondern „durch die Akteure interpretiert und vor dem Hintergrund ihrer Biographie reflektiert“ werden (HEINZ 1995: 44f.). SHAFFIR/PAWLICH heben aus berufssoziologischer Perspektive den Bezug auf das Individuum hervor: „In contrast to other theories that sociology provides for organizing research on occupations [...] symbolic interactionism provides a way to understand, from the perspective of those who do it, the meaning that work has in their lives“ (2003: 906f.). Neben den hier genannten Vorzügen unterstreicht LEMPERS, dass nach dieser Theorie „vor allem durch die Verallgemeinerung jener Erfahrungen gelernt [werde], die Menschen im Umgang mit wichtigen Bezugspersonen machen“ (2002: 45) und

¹ Theorien des rationalen Handelns bzw. der rationalen Wahl (*Rational Choice Theory*) beziehen sich in der Regel auf das Modell des gänzlich rational entscheidenden und auf individuelle Nutzenmaximierung zielenden *homo oeconomicus* (vgl. JOAS 1992b: 11; BRAUN 2009). Ein Ansatz, der sich „ab den 1990er Jahren [auch] als dominierendes Paradigma der soziologischen Theorie gegenüber Systemtheorie und Interaktionismus durchgesetzt“ habe (MIEBACH 2010: 29).

² Weiterentwicklungen des *Symbolischen Interaktionismus* greifen u. a. die Kritik auf, dass Methoden und Begriffe der Theorie nicht mehr ausreichen, um gesellschaftliche Phänomene der Postmoderne zu beschreiben. SCHUBERT (vgl. 2010b: 156) verweist hierzu auf den Ansatz von DENZIN, welcher für einen kritischen *Interpretativen Interaktionismus* plädiert. Dieser fokussiert stärker die Lebensweltbestimmung des Menschen durch die Massenmedien und richtet das Hauptaugenmerk auf die Krisen und Umbruchzeiten des Individuums.

³ An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass viele Autoren keine explizite Trennung zwischen den theoretischen Ansichten MEADS, BLUMERS und anderer Vertreter dieser Denkrichtung vornehmen und diese allgemein als *Symbolischen Interaktionismus* bezeichnen.

der theoretische Ansatz „vor allem in Fällen komplexer sozialer Anforderungen und häufig wechselnde[r] Handlungssituationen“ (2002: 37) greife.

Neben dem bereits thematisierten Aspekt, dass der theoretische Ansatz die Rolle des Individuums bzw. Subjekts fokussiert (das wiederum seine berufliche Sozialisation – über das Handeln in sozialen Situationen – selbst anteilig (mit-) produziert) lässt sich somit in Bezug auf betriebliche Praktika annehmen, dass den ‚betrieblichen Anderen‘ (und ‚außerbetrieblichen Anderen‘, die mit dem betrieblichen Praktikum in direkter oder indirekter Beziehung stehen) eine hohe Bedeutsamkeit zukommt. Die subjektive Bedeutung des betrieblichen Praktikums wird demnach durch Interaktionsprozesse mit signifikanten Anderen bestimmt bzw. ausgehandelt. Somit steigen die Jugendlichen mit einer – durch vorherige soziale Interaktionen beeinflussten (bzw. entstandenen) – persönlichen Bedeutungsbeimessung gegenüber ihrem Praktikum in dieses ein. Diese Bedeutungsbeimessung wird anschließend durch soziale Interaktionen im Kontext des Praktikums fortlaufend beeinflusst bzw. ‚ausgehandelt‘. Dies unterstreicht zum einen die Bedeutsamkeit des sozialen Umgangs innerhalb der betrieblichen Umwelt. Zum anderen wird durch den theoretischen Ansatz hervorgehoben, dass der Praktikant als handelndes Subjekt seine betriebliche Umwelt über soziale Interaktionen beeinflusst bzw. (aktiv) mitgestaltet.

Die erläuterten Annahmen der *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bzw. des *Symbolischen Interaktionismus* bilden somit das mikrosoziologisch-handlungstheoretische Fundament der vorliegenden Arbeit. In diesem Zusammenhang schließe ich mich der Aussage von KELLE/KLUGE (2010) an, welche u. a. mit Bezug auf den theoretischen Ansatz BLUMERS (vgl. 1980) hervorheben, dass sich „[s]olche allgemeinen, abstrakten [...] theoretischen Konzepte [...] in idealer Weise als Heuristiken“ (2010: 37) für die – tendenziell offene – Erhebung und Auswertung von Daten einsetzen lassen.¹ Da ich jedoch auch LEMPERT in der Hinsicht zustimme, dass der theoretische Ansatz im Kontext der (beruflichen) Sozialisationsforschung bezüglich „der Wechselwirkung zwischen Umwelt und Person“ (2002: 45) einer stärkeren Präzisierung bedarf, wird in Kapitel 3.2.3 sein *interaktionistisches Analysemodell beruflicher Sozialisation* vorgestellt. Zuvor wird jedoch noch der Begriff *Selbst (-bild)* thematisiert, welcher im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit in der Regel anstelle des Begriffs *Self* verwendet wird.

3.2.2.4 Begriffsbestimmung *Selbst (-bild)*

Wie weiter oben verdeutlicht, bilden die Aussagen der *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bzw. des *Symbolischen Interaktionismus* nach MEAD und BLUMER das grundlegende theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit. In diesem Zusammenhang wird somit davon ausgegangen, dass Jugendliche (als handelnde Subjekte) im Kontext ihres betrieblichen Praktikums – durch ihr Handeln in sozialen Situationen – ihr *Selbst* fortwährend weiterentwickeln.

¹ Vgl. hierzu Kapitel 4.

Aufgrund der Tatsache, dass sich zum einen die Fragestellung dieser Studie in erster Linie auf den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt bezieht und zum anderen die empirische Erhebung anhand eines qualitativen Ansatzes¹ erfolgt, der somit auf den ‚selbstbezogenen‘ Aussagen von Personen aufbaut, wird zum Teil anstelle des allgemeinen Begriffs *Selbst* der Begriff des (*berufs- und arbeitsweltbezogenen*) *Selbstbildes* verwendet. Dieser steht – in Anlehnung an LAUX/WEBER – in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Begriff *Selbstkonzept*, welches „sich als mentale Repräsentation der eigenen Person auffassen [lässt]. Es umschreibt das Wissen darüber, wer man zu sein glaubt“ (LAUX/WEBER 1993: 50). Das *Selbstkonzept* setzt sich wiederum aus einzelnen, miteinander verknüpften² bereichs- und situationsspezifischen Teilen – den *Selbstbildern*³ – zusammen, welche „auf einem mittleren Abstraktionsniveau angesiedelt“ sind (ebd.: 51). Folglich richtet sich das Hauptaugenmerk innerhalb der vorliegenden Studie auf das *betriebs- und arbeitsweltbezogene Selbstbild* der Jugendlichen.⁴

LAUX/WEBER verdeutlichen darüber hinaus, dass unterschiedliche Kategorien von *Selbstbildern* existieren: *Faktische Selbstbilder*, welche „Merkmale [beinhalten], die man sich aufgrund von Erfahrungen zuschreibt“ (1993: 51) und in welchen „Informationen aus sozialer Rückmeldung verarbeitet“ (ebd.) sind – diese *faktischen Selbstbilder* weisen somit Parallelen mit dem Begriff des *Selbst* bei MEAD auf –, und *potenzielle Selbstbilder*, welche sich wiederum in angestrebte *Idealselbstbilder* oder befürchtete Selbstbilder unterteilen lassen. Demzufolge wird im Kontext der Ergebnisdarstellung der vorliegenden Studie ggf. darauf verwiesen, wenn es sich bei den thematisierten *Selbstbildern* der Jugendlichen, tendenziell um deren (zukunftsbezogene) *potenzielle Selbstbilder* handelt.

Somit wird neben dem Begriff *Selbst* auch bzw. überwiegend der Begriff *Selbstbild* verwendet. Zur Verdeutlichung der Entstehung bzw. Entwicklung eines solchen *Selbstbildes* sei auf den theoretischen Ansatz von MEAD verwiesen. In diesem Kontext stellt das *berufs- und arbeitsweltbezogene Selbstbild* eines Individuums in erster Linie den (subjektiv) bewussten Teil ihres *Selbst* dar, der sich auf den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt bezieht.

¹ Vgl. hierzu Kapitel 4.2.

² Der theoretische Ansatz des *Selbstkonzeptes* weist somit Parallelen zu dem theoretischen Ansatz der *Patchwork-Identität* auf (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1.2).

³ „Zentrale Selbstbilder, die bedeutsame Identitätsdimensionen beinhalten“ (LAUX/WEBER 1993: 51) lassen sich auch als *Selbstschemata* bezeichnen (vgl. die bei ebd. zitierte Literatur). Aus Gründen der Komplexitätsreduzierung wird in der vorliegenden Arbeit auf eine Verwendung dieses zusätzlichen Begriffs verzichtet.

⁴ SCHOTT bezeichnet den Begriff *Selbstbild* „als eher umgangssprachlich geprägt“ (2012: 105). Sie verweist auf die Bezeichnung „Selbstkonzeptbereiche“ (2012: 105) oder auf den Begriff der „Selbstschemata“ (ebd.: 118). An anderer Stelle bezieht sie sich jedoch explizit auf den Begriff *berufliches Selbstbild* und definiert ihn als „das Bild beziehungsweise die Vorstellung, die ein Individuum von sich im Beruf hat“ (ebd.: 125). SCHELTEN verdeutlicht den Begriff *Selbstbild* ähnlich, indem er diesen als „Theorie, die eine Person über sich selbst hat“ (2005: 180) beschreibt.

3.2.3 LEMPERTS *interaktionistisches Modell beruflicher Sozialisation als heuristischer Rahmen*

Der Ansatz beruflicher Sozialisationsforschung, der die *Interaktion* zwischen Berufsarbeit und Persönlichkeit fokussiert, wird zumindest im deutschsprachigen Raum in erster Linie mit der Forschungsgruppe um *Wolfgang Lempert* und *Ernst-H. Hoff* in Verbindung gebracht.¹ Diese strebte von Beginn an eine „Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung“ (HOFF 1985: 15) an.² Im Rahmen der vorliegenden Studie beziehe ich mich zur Hervorhebung bzw. Verdeutlichung der Interaktion zwischen Berufsarbeit und Persönlichkeit grundlegend auf das im Folgenden verdeutlichte *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation*³ von LEMPERT. Es ist unterteilt in die sich wechselwirkend beeinflussenden *Bedingungen, Prozesse* und *Auswirkungen* beruflicher Sozialisation (vgl. LEMPERT 2009: 27-41; 2007: 14-16; 2002: 39-50). Diese drei Bereiche werden separat vorgestellt, worauf schließlich eine ganzheitliche Betrachtung von LEMPERTS Modell folgt.

3.2.3.1 Soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation

In LEMPERTS Modell bilden die *sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt* die *Bedingungen* beruflicher Sozialisation.⁴ Diese werden in eine konkrete *Mikro-*, eine mittlere *Meso-* und eine übergeordnete *Makroebene* unterteilt. Alle drei genannten Ebenen stehen dabei in interaktionistischer Beziehung zueinander und beeinflussen sich dementsprechend gegenseitig.

Abbildung 3-5 veranschaulicht die *Ebenen, Elemente und Strukturen der sozialen Umwelt angehender und agierender berufstätiger Personen*:

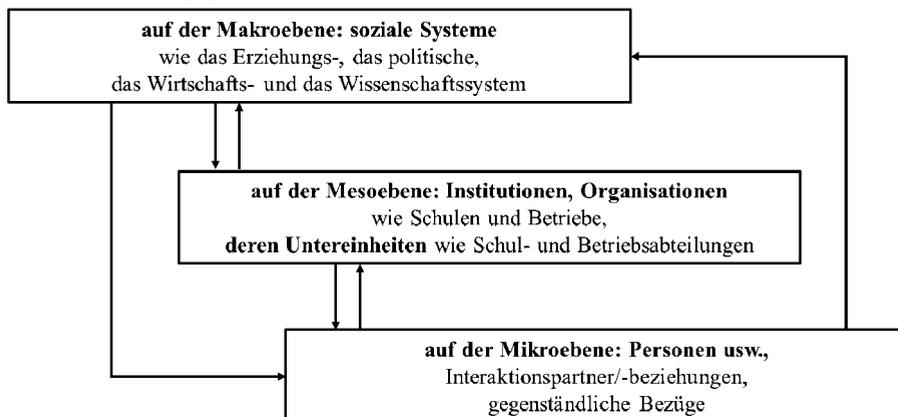
¹ LEMPERT (vgl. 2006: 414) selbst verweist in erster Linie auf HOFF (1992 [1985]) als eigentlichen Urheber des *interaktionistischen Konzepts der beruflichen Sozialisation*. Darüber hinaus sei an dieser Stelle auf die bereits 1968 von LÜSCHER publizierte und bei LEMPERT (2007) erwähnte Arbeit über den *Prozess der beruflichen Sozialisation* hingewiesen. Unter Bezugnahme auf den nordamerikanischen Forschungsstand entwirft LÜSCHER ein Paradigma, welches bereits einen möglichen Bezugsrahmen zur „Erfassung der strukturellen Zusammenhänge“ (LÜSCHER 1968: 156) beruflicher Sozialisationsprozesse darstellt.

² Empirische Studien, denen dieser Ansatz zugrunde liegt, befassten sich bspw. mit der Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. In der sogenannten *Berliner Facharbeiterstudie* (HOFF/LEMPERT/LAPPE 1991, HOFF 1992) wurde die Entwicklung junger Metallfacharbeiter anhand einer mehrjährigen Längsschnittstudie analysiert. Zu den Ergebnissen zählt die Erkenntnis darüber, dass sich die Kompetenz zum autonomen Handeln bei den jungen Erwerbstätigen ausnahmslos erhöhte (vgl. HOFF/LEMPERT/LAPPE 1991: 230). Zu den persönlichkeitsbestimmenden Eigenschaften wurden von den Befürwortern dieses Ansatzes das *subjektive Kontrollbewusstsein* (vgl. HOFF 1992: 55-75, HOHNER 1987), die *moralische Urteilsfähigkeit* (vgl. LEMPERT 2004: 60f., CORSTEN/LEMPERT 1997 sowie ergänzend KOHLBERG 1996, BECK 2000, BIENENGRÄBER 2002) und die *Vorstellungen über das Verhältnis von Arbeit und Freizeit* angesehen (vgl. LEMPERT 2002: 88-99). Dabei handelt es sich um Bereiche, die innerhalb der vorliegenden Studie nicht tiefergehend analysiert werden.

³ In dieser Arbeit wird die meines Erachtens treffende Bezeichnung *interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation* verwendet. LEMPERT selbst bezeichnet dieses als *Kausalmodell: Bedingungen, Prozesse und ‚Produkte‘ beruflicher Sozialisation – der interaktionistische Rahmen* (2007: 14f.) oder auch als *Bedingungen, Prozesse und Auswirkungen beruflicher Sozialisation – Zusammenfassung der interaktionistischen Rahmenkonzeption* (2009: 41).

⁴ *Kursivsetzungen* beziehen sich innerhalb dieses Kapitels in der Regel auf Begriffe, die von LEMPERT in seinem Modell verwendet werden.

Abbildung 3-5: Soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation



Quelle: LEMPERT (2009: 28), Titel durch J. L. geändert.

Auf der *Mikroebene* finden sich die „*unmittelbare[n] Kontakte* wie Kommunikations-, Kooperations-, Konkurrenz-, Über- und Unterordnungs-, Tausch- und Täuschbeziehungen zwischen konkreten Personen“ (LEMPERT 2002: 40). Darüber hinaus gehören dieser Ebene auch *gegenständliche Bezüge* an, welche „sozial verursachte und sozial folgenreiche materielle Bedingungen beruflichen Arbeitens“ (2002: 40) umfassen und somit vor allem technische Anlagen und Betriebsmittel darstellen, deren (bewusster) Einsatz sich auf die soziale Arbeitsplatzausgestaltung der Betriebsangehörigen auswirkt.

Die *Mesoebene* liegt bezüglich des Abstraktionsniveaus oberhalb der Ebene personaler Begegnungen (bzw. gegenständlicher Erfahrungen) und der mit diesen in Verbindung stehenden sinnlichen Wahrnehmbarkeit. Auf ihr befinden sich die *Institutionen* bzw. *Organisationen*¹ wie Schulen und Betriebe sowie deren ggf. in Abteilungen strukturierte Untereinheiten. Solche Untereinheiten existieren in der Regel in größeren Betrieben und unterscheiden sich bezüglich des Betriebsklimas² u. U. erheblich voneinander. Auch regelhafte zeitliche Abfolgen beruflich sozialisierender Bedingungen, wie bspw. das „globale Lebenslaufmuster der Moderne, das nur zwischen einer Bildungs- und Ausbildungs-, einer

¹ Der innerhalb der Soziologie uneinheitlich definierte Begriff *Institution* bezeichnet grundlegend „jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschl[icher] Beziehungen, die in einer Gesellschaft erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen und tatsächlich ‚gelebt‘ werden“ (HILLMANN 2007: 381). Demzufolge stellen ‚betriebliche Praktika im Allgemeinen‘, die ‚Schulform Fachoberschule‘ und ‚Betriebe im Allgemeinen‘ *Institutionen* dar. *Organisation* bezeichnet hingegen „ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und vorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen. [...] Eine soziale O[rganisation] ist demnach ein System bewusst geplanter und koordinierter Handlungseinheiten, die auf Personen als Positionsinhaber zur Ausführung verteilt sind“ (ebd.: 651). Demnach handelt es sich bei dem ‚besuchten Praktikumsbetrieb‘ als auch der ‚besuchten berufsbildenden Schule‘ um *Organisationen*.

² Eine fundierte Darstellung des Themenkomplexes *Betriebsklima* findet sich bspw. bei HANGEBRAUCK et al. (2008).

Erwerbs- und einer Nacherwerbsphase differenziert“ (LEMPERT 2002: 42), gehören dieser Ebene an.¹

Auf der übergeordneten *Makroebene* finden sich die *sozialen Systeme*, zu denen u. a. das politische System, das Wirtschafts-, das Bildungs- und das Berufssystem gehören. Letzteres steht dabei in enger Verbindung mit den Arbeitsmärkten, welche u. a. nach Berufssparten segmentiert sind. Da sich die betrieblichen Arbeitsstrukturen und -perspektiven je nach Branche zum Teil erheblich voneinander unterscheiden (vgl. LEMPERT 2002: 43), spielt außerdem die betriebliche Gliederung in Wirtschaftszweige für berufliche Sozialisationsprozesse eine Rolle.

Die Pfeile in Abbildung 3-5 verdeutlichen die Interaktionsbeziehungen zwischen den einzelnen Ebenen. So sind konkrete Begegnungen stets nur mit Personen (bzw. Gegenständen) möglich. Diese Personen sind jedoch auch Teil übergeordneter *Institutionen* und *Organisationen* (bzw. *sozialer Systeme*), welche, zum einen auf das Handeln der (in-) direkten Interaktionspartner über (normative) Regelungen Einfluss nehmen, zum anderen aber u. U. auch durch diese Personen beeinflusst bzw. gestaltet werden.

Mit Bezugnahme auf betriebliche Praktika im Kontext der Fachoberschule lässt sich somit festhalten, dass die Jugendlichen innerhalb ihrer betrieblichen Umwelt unmittelbar mit Personen interagieren. Diese Personen verkörpern u. a. den Betrieb bzw. eine seiner Untereinheiten als unmittelbar erlebte *Organisation*. Die unmittelbar erlebte *Organisation* Praktikumsbetrieb befindet sich im Kontext der *Institution* Betriebspraktikum wiederum in der Schnittmenge des Wirtschafts- und Bildungssystems. Das gegebene Berufssystem organisiert diese Schnittmenge nun auf eine Weise, die dazu führt, dass die Praktikanten in der Regel in einer Arbeitsumgebung interagieren, welche nach Berufen strukturiert ist – auch wenn sie strenggenommen keinen Beruf ausüben bzw. über kein berufsspezifisches Wissen verfügen (können). In diesem Zusammenhang gilt es demzufolge zu beachten, dass die Jugendlichen als Fachoberschüler ‚eigentlich‘ dem (staatlich institutionalisierten) Bildungs- bzw. Erziehungssystem angehören. Somit stellt sich die Frage, wie die *Organisation* Praktikumsbetrieb bzw. das *soziale System* der beruflich-betrieblich organisierten Arbeitswelt von den Jugendlichen, die einem anderen *sozialen System* angehören, erfahren wird und welche Rolle den unmittelbaren *sozialen Interaktionspartnern* dabei zukommt, deren Handlungen das Bild der *Organisation* Praktikumsbetrieb bzw. des *sozialen Systems* der beruflich-betrieblich organisierten Arbeit auf Seiten der Jugendlichen ggf. beeinflussen bzw. (mit-) bestimmen.

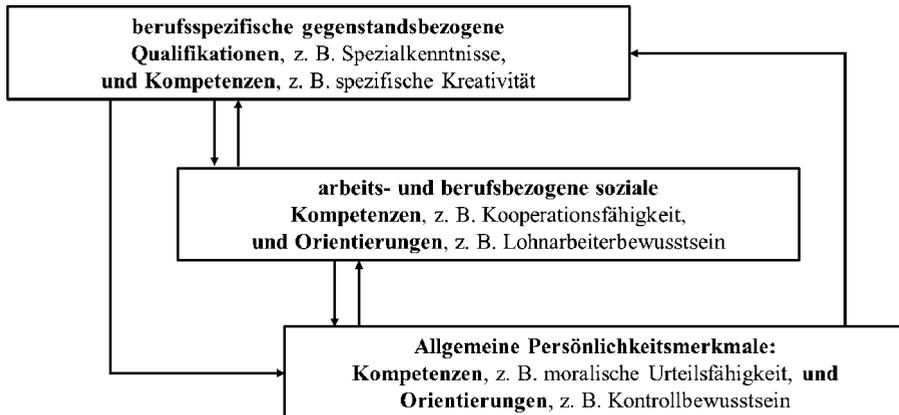
3.2.3.2 Psychische Auswirkungen der beruflichen Sozialisation

Den *sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt* als *Bedingungen* stehen in LEMPERTS Modell die *Auswirkungen auf individuelle Persönlichkeitsstrukturen* gegenüber.

¹ Dieses Verlaufsmuster wurde allerdings teilweise durch die Aneinanderreihung unterschiedlicher und zeitlich begrenzter berufsbiografischer Etappen abgelöst (LEMPERT 2002: 42).

Diese *Produkte* beruflicher Sozialisationsprozesse lassen sich nach LEMPERT auch auf drei Ebenen unterteilen: die *berufsspezifischen gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen*, die *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* sowie die *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* (siehe Abbildung 3-6).

Abbildung 3-6: Psychische Auswirkungen der beruflichen Sozialisation



Quelle: LEMPERT (2009: 30), Titel durch J. L. geändert.

Die beiden erstgenannten Bereiche unterscheiden sich darin, dass sie primär entweder *gegenstandsbezogene* oder primär *soziale* (arbeits- und berufsbezogene) Persönlichkeitsmerkmale betreffen. So stellen bspw. ‚Spezialkenntnisse‘ eine *berufsspezifische gegenstandsbezogene Qualifikation* dar und ‚spezifische Kreativität‘ eine *berufsspezifische gegenstandsbezogene Kompetenz*. Die sich auf zwischenmenschliche respektive gesellschaftliche Bereiche beziehende Ebene der *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* wird von LEMPERT anhand der *Kompetenz* ‚Kooperationsfähigkeit‘ und der *Orientierung* ‚Lohnarbeiterbewusstsein‘ exemplifiziert. Die dritte Ebene der persönlichen Auswirkungen beruflicher Sozialisation umfasst die *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* der Individuen und befindet sich somit, im Gegensatz zu den anderen beiden, nur noch indirekt im Bereich der arbeits- bzw. berufsspezifischen Sphäre. Zu den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* eines Individuums gehören bspw. dessen *Kompetenz* ‚moralische Urteilsfähigkeit‘ oder auch dessen *Orientierung* ‚Kontrollbewusstsein‘. Wie Abbildung 3-6 verdeutlicht, stehen auch die drei Bereiche der psychischen *Auswirkungen der beruflichen Sozialisation* in einem Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung. So wirken sich bspw. *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale* u. U. auch auf die *gegenstandsbezogenen und sozialen Kompetenzen und Orientierungen* im Kontext betrieblicher Arbeit aus.¹

¹ Exemplarisch verweist LEMPERT auch darauf, dass die eigene Erkenntnis über den persönlichen Aufbau *gegenstandsbezogener Qualifikationen und Kompetenzen* dazu führen kann, dass sich das Selbstvertrauen des Individuums erhöht. Letzteres steht wiederum in Zusammenhang mit dem *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmal* Kontrollbewusstsein (vgl. LEMPERT 2009: 31; 2002: 44f.).

Mit Blick auf das betriebliche Praktikum bleibt somit festzuhalten, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Tätigkeit in einer beruflich organisierten Umgebung u. U. *beruf(s)feldspezifisches gegenstandsbezogenes Wissen und Können* erwerben.¹ Das Praktikum wirkt sich darüber hinaus möglicherweise auch auf das *(arbeits- und berufsbezogene) soziale Wissen und Können* der Jugendlichen aus. Diese befinden sich in der Regel zum ersten Mal für einen längeren Zeitraum in einer betrieblich organisierten Arbeitsumgebung, in welcher ggf. andere Umgangsformen vorherrschen, als es die Jugendlichen im Umgang mit Gleichaltrigen oder Familienangehörigen gewöhnt sind. Darüber hinaus haben – im Unterschied zum (geschützten) schulischen Raum – Handlungen ggf. ernsthafte (betriebliche) Konsequenzen. Sowohl das *gegenstandsbezogene* als auch das *soziale Wissen und Können* werden dabei allerdings nicht allein durch das Praktikum bestimmt. Neben dem bereits zuvor und in anderen Kontexten erworbenen *gegenstandsbezogenen und sozialen Wissen und Können* steht dieses auch in Verbindung mit den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* der Praktikanten, welche im Kontext der vorliegenden Studie jedoch nicht anhand spezifischer Persönlichkeitseigenschaften (wie bspw. der moralischen Urteilsfähigkeit) analysiert werden.

3.2.3.3 Beruflich sozialisierende Interaktionsprozesse

Zwischen den *Bedingungen* und den *Auswirkungen* verlaufen in LEMPERTS Modell die *Prozesse berufsbedeutsamer Sozialisation*. Diese lassen sich darüber hinaus in *Operationen* sowie in *Phasen und Bereiche* einteilen:

Phasen und Bereiche unterteilen sich dabei in eine *Sozialisation für den Beruf*, welche in erster Linie im Elternhaus, in der Schule und unter Gleichaltrigen stattfindet, eine *Sozialisation in und durch den Beruf*, welche durch Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung erfolgt, sowie eine *beruflich bedeutsame außerberufliche Sozialisation*, die sich im privaten und öffentlichen Bereich vollzieht. Auch die *Phasen und Bereiche* in LEMPERTS Modell stehen dabei in einer interaktionistischen, sich somit gegenseitig beeinflussenden Beziehung zueinander. Die Pfeile in Abbildung 3-7 lassen jedoch erkennen, dass die *Sozialisation für den Beruf* der *Sozialisation in und durch den Beruf* sowie der *beruflich bedeutsamen außerberuflichen Sozialisation* zeitlich vorangestellt ist, was darüber hinaus deutlich macht, dass die letzteren beiden *Phasen und Bereiche* das gesamte (Berufs-) Leben lang andauern.

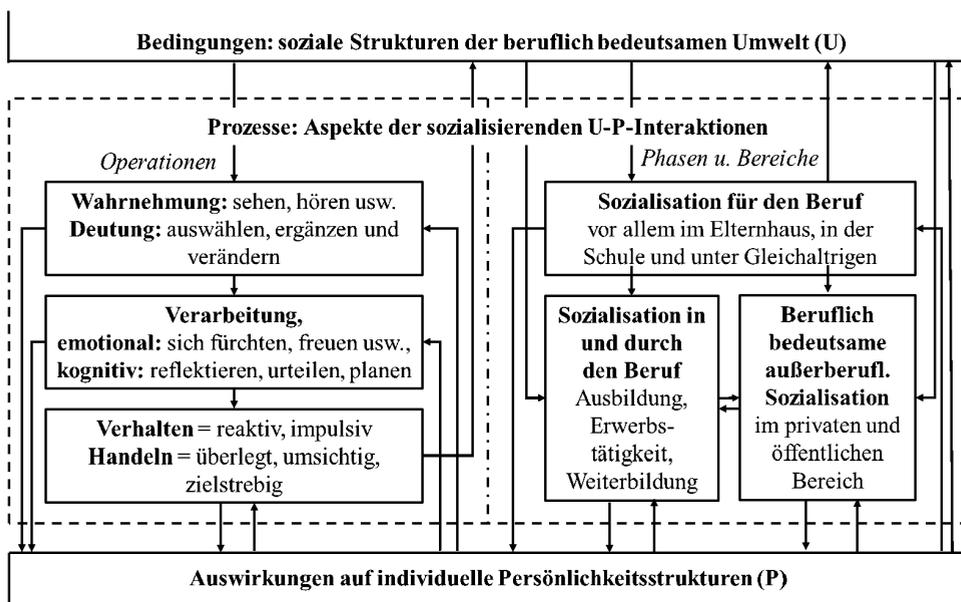
Das Betriebspraktikum im elften Jahrgang der Fachoberschule lässt sich zum einen aufgrund seines schulischen Hintergrunds der *Sozialisation für den Beruf* zuordnen. Zum anderen stellt es jedoch auch eine betriebliche Tätigkeit im Rahmen einer beruflich organisierten Arbeitsumgebung dar, was ggf. einer *Sozialisation in den Beruf* entspricht.² Eine Zuordnung

¹ Wie in Kapitel 3.1 thematisiert, wird in der vorliegenden Arbeit in der Regel von der Verwendung des Begriffs *Kompetenz* abgesehen.

² Die *beruflich bedeutsame außerberufliche Sozialisation* stellt hingegen in erster Linie eine Restkategorie dar, unter welcher (wie der Name schon sagt) die beruflich bedeutsame Sozialisation außerhalb der Sphäre des ausgeübten Berufs subsumiert wird und welche zeitlich nach der *Sozialisation für den Beruf* angesiedelt ist.

des betrieblichen Praktikums zum Bereich der *Sozialisation für den Beruf* hätte somit zur Konsequenz, dass dessen schulische Verankerung hervorgehoben wird. Da die Aufgabe der Fachoberschule ‚eigentlich‘ in der Vorbereitung auf ein (praxisbezogenes Fach-) Hochschulstudium besteht und die Arbeitsumgebungen, welche die Jugendlichen im Kontext ihres Praktikums kennenlernen, in der Regel dem Tätigkeitsbereich von (beruflich ausgebildeten) Fachkräften entsprechen, unterstreicht die Zuordnung zum Bereich der *Sozialisation für den Beruf* somit die Möglichkeit, dass die Jugendlichen – u. a. durch ihr Erleben des betrieblichen Praktikums – ggf. für eine ‚höhere‘ bzw. zu einer ‚höheren‘ Berufstätigkeit (im Bereich der akademischen Berufe) sozialisiert werden (bzw. sie sich selbst dazu sozialisieren). Dies würde bspw. dann geschehen, wenn sich Praktikanten (aufgrund ihres Erlebens der betrieblichen Arbeitswirklichkeit) dazu entscheiden oder darin bestätigt werden, dass eine betriebliche Tätigkeit auf ‚Fachkräfteebene‘ nicht ihren beruflichen Ambitionen bzw. Vorstellungen entspricht. Da (wie in Kapitel 2.2.1 verdeutlicht) jedoch ein erheblicher Anteil der Jugendlichen im Anschluss an die Fachoberschule die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung anstrebt – und dies ggf. auch in dem Berufsfeld, in dem sie ihr betriebliches Praktikum absolvieren – besteht ebenso die Möglichkeit, dass das betriebliche Praktikum im Rahmen der Fachoberschule für einen Teil der Jugendlichen (bereits) eine *Sozialisation in den Beruf* darstellt. Eine eindeutige und allgemein gültige Zuordnung lässt sich demzufolge nicht treffen.

Abbildung 3-7: Operationen, Phasen, Bereiche beruflich sozialisierender Interaktionsprozesse



In Abbildung 3-7, welche sämtliche *Prozesse beruflicher Sozialisation* verdeutlicht, werden auf der linken Seite die *Operationen beruflicher Sozialisation* dargestellt. Diese unterschei-

den sich bezüglich ihres Zeithorizontes erheblich von den soeben erläuterten *Phasen und Bereichen* auf der rechten Seite der Abbildung, welche über Jahre bzw. Jahrzehnte andauern können. Die *Operationen* hingegen stellen „die Binnendifferenzierung psychosozialer ‚Interakte‘ aller Arten [dar], die allenfalls sozialisierende Episoden konstituieren“ (LEMPERT 2009: 35; Hervorhebungen durch J. L. entfernt). Sie lassen sich unterteilen in die *Wahrnehmung* der beruflich bedeutsamen Umwelt anhand von Sinnesorganen sowie in deren *Deutung*, welche ggf. eine Auswahl, Ergänzung und Veränderung der wahrgenommenen Umwelt beinhaltet.¹ Der *Wahrnehmung und Deutung* der beruflich bedeutsamen Umwelt schließt sich in der Regel deren *Verarbeitung* an. Diese kann dabei sowohl *emotional*, also von Gefühlen bestimmt sein bzw. diese auslösen, als auch auf *kognitiver* Ebene erfolgen, also in Form von Prozessen des Reflektierens, Urteilens und Planens. In Anschluss an die *Verarbeitung* der wahrgenommenen und gedeuteten Umwelt folgt ggf. ein eher reaktives, impulsives *Verhalten* bzw. ein eher überlegtes, umsichtiges und zielstrebiges *Handeln*.²

Sämtliche Operationen von *Wahrnehmung und Deutung* über *Verarbeitung* bis zum *Verhalten* bzw. *Handeln* können sich auf die individuellen *Persönlichkeitsstrukturen* des Sozialisanden auswirken. Dies geschieht über Entwicklungs- bzw. Lernprozesse, welche in der Regel eine „Steigerung der Komplexität von Handlungspotentialen“ (LEMPERT 2009: 36) zur Folge haben und in Zusammenhang mit den *Bedingungen* bzw. den *Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt* stehen:

„Entwicklungs- und Lernchancen [sind] immer dann und überall dort gegeben, wo mindestens an einer Stelle der Operationskette von der Umwelt über deren Wahrnehmung und alle weiteren Schritte bis hin zur Persönlichkeitsstruktur ein Komplexitätsgefälle besteht, die soziale Umwelt also (noch erheblich) komplexer ist, als sie (bisher) wahrgenommen oder ihre Wahrnehmung und Deutung nur teilweise auch emotional realisiert und kognitiv verarbeitet worden ist und so fort. Denn dann besteht bei vorhandenem Problemdruck eine gewisse Nötigung, die ‚überschüssige‘ Komplexität der vorhergehenden Operation, zunächst aus gegebenen Anlass, zu berücksichtigen und bei häufigeren Wiederholungen eine analoge Struktur auszubilden, die derartigen Herausforderungen besser entspricht als das alte, allzu schlichte Muster.“

(LEMPERT 2009: 36; Hervorhebungen durch J. L. entfernt.)

Demnach entstammen die Impulse, welche die Entwicklung des Individuums beeinflussen, aus der sozialen Umwelt. Dabei bestimmt das Verhältnis zwischen der Komplexität der sozialen Umwelt und der individuellen Wahrnehmung dieser durch die Person selbst deren Entwicklungs- und Lernchancen. LEMPERT (2009: 36) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass eine mäßige Überforderung in Verbindung mit der (aus Sicht des Individuums vorhandenen) Gewissheit, dass bedeutsame Bezugspersonen den eigenen Handlungsfähigkeiten Vertrauen schenken, die größten Entwicklungs- und Lernchancen beinhaltet.³ Hinge-

¹ Eine fundierte Darstellung der kognitionspsychologischen Hintergründe menschlicher Wahrnehmung und Aufmerksamkeit findet sich bei ANDERSON (2013: 27-74).

² Eine fundierte Darstellung handlungstheoretischer Aspekte findet sich in Kapitel 4.5.4.3.

³ Anregungen dazu, wie eine auf Wertschätzung und Vertrauen basierende, betriebliche Zusammenarbeit auch ‚schwächere‘ Jugendliche zum Ausbildungs- bzw. Praktikumerfolg führen kann, finden sich bei CLEMENT (2012: 84-123).

gen biete Unterforderung keine Möglichkeit zur Weiterentwicklung und eine sehr starke Überforderung führe ggf. sogar zu Rückschritten des individuellen Entwicklungsverlaufs.

Wie die Pfeile innerhalb des Schaubildes verdeutlichen, wirken sich des Weiteren die *Operationen* über die mit diesen einhergehenden Lern- und Entwicklungsprozesse nicht allein auf die *individuellen Persönlichkeitsstrukturen* aus. Die *Operationen* werden ebenso von den *individuellen Persönlichkeitsstrukturen* bestimmt. So beeinflusst bspw. das Vorhandensein berufsspezifischen Wissens und Könnens die *Wahrnehmung und Deutung* auftretender berufsspezifischer Sachverhalte bzw. Problemstellungen.¹

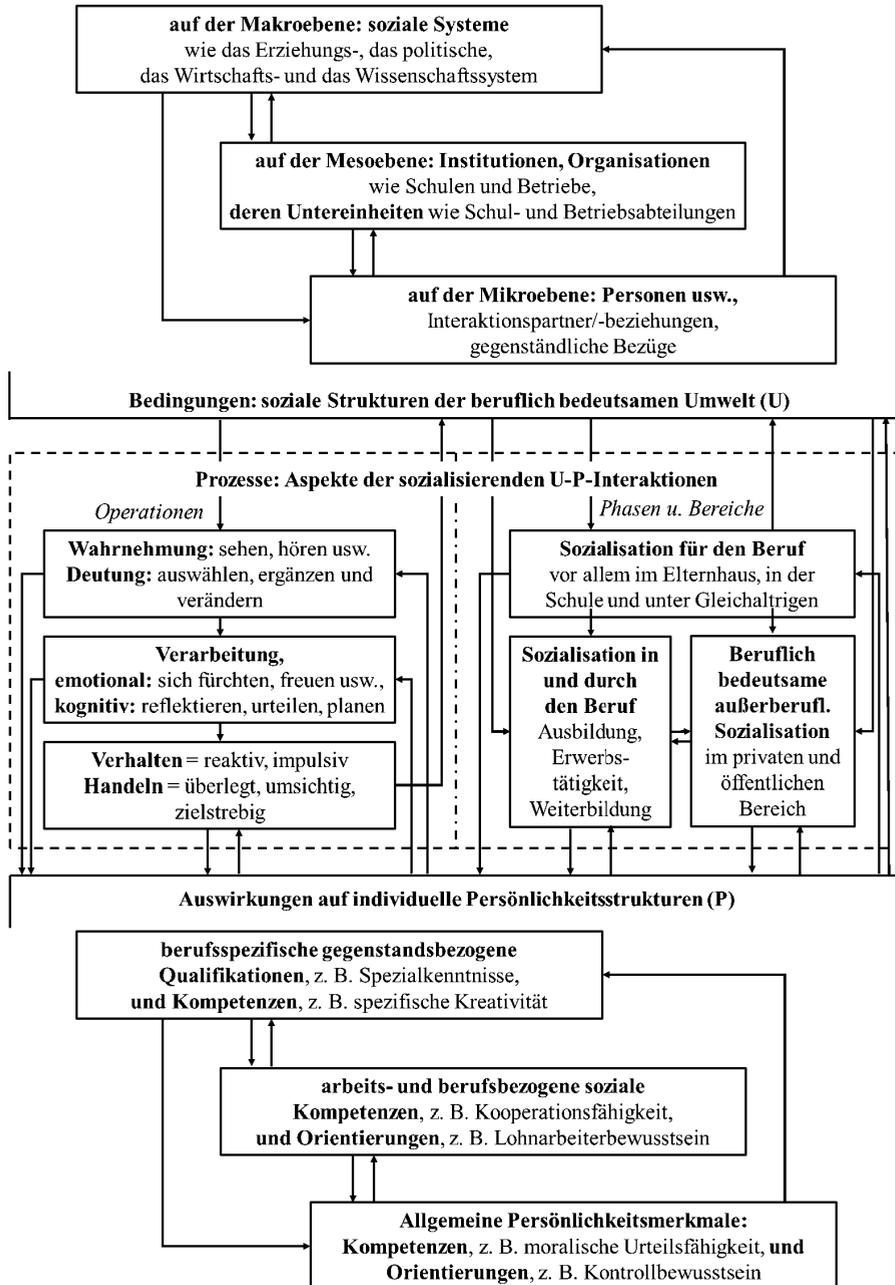
3.2.3.4 Zusammenfassende Darstellung von LEMPERTS Modell beruflicher Sozialisation

Abbildung 3-8 stellt LEMPERTS *interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation* als Ganzes dar. In diesem Gesamtkonzept wird durch den vom *Verhalten/Handeln* zu den *Bedingungen* verlaufenden Pfeil die aus interaktionistischer Sicht bedeutsame und bisher noch nicht thematisierte Annahme LEMPERTS dargestellt, dass sich das *Verhalten bzw. Handeln* einer Person auch auf ihre *soziale Umwelt* und somit auf jene, sie sozialisierenden *Bedingungen* auswirkt. Diese Auswirkungen beziehen sich dabei in erster Linie auf die direkten Interaktionspartner bzw. -beziehungen, können aber bspw. auch über den Beitritt bzw. die Mitgestaltung von Interessenvertretungen, sozialen Netzwerken oder gar sozialen Bewegungen ein globaleres Ausmaß annehmen. „[W]enn auch die Gewichte oft ungleich verteilt sind und die soziale Umwelt die Individuen stärker ‚prägt‘, als diese ihr Milieu zu gestalten vermögen“ (LEMPERT 2009: 32), stellt diese begrenzte Möglichkeit einen bedeutsamen Bestandteil des interaktionistischen Konzeptes dar.

Demzufolge wird den Jugendlichen die Möglichkeit der Mitgestaltung ihres Praktikums eingeräumt und ihr *Verhalten* und *Handeln* werden im betrieblichen Kontext allgemein als Wechselwirkungsprozesse mit den dortigen *sozialen Strukturen* begriffen.

¹ Auch *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale*, wie das individuelle Kontrollbewusstsein, beeinflussen die *emotionale bzw. kognitive Verarbeitung* auftretender Problemlagen. So kann die Übertragung einer neuen Arbeitsaufgabe für jemanden – je nach Ausprägung des individuellen Kontrollbewusstseins – bspw. eine angsteinflößende und somit unüberwindbare Hürde oder aber eine spannende und über systematisches Vorgehen lösbare Chance darstellen. Ein weiteres Beispiel stellt die individuelle Ausprägung der *arbeitsbezogenen sozialen Kompetenz* Kooperationsfähigkeit dar, welche das *Verhalten bzw. Handeln* einer Person im Rahmen von auf Teamarbeit ausgelegten bzw. angewiesenen Arbeitsaufträgen beeinflusst. In einem auftretenden Konfliktfall kann sich derjenige bspw. aggressiv widersetzend oder passiv flüchtend *verhalten*, er kann jedoch auch die Ziele und Sichtweisen der anderen in sein *Handeln* einbeziehen und versuchen, einen auf allseitiges Einvernehmen zielenden Kompromiss bzw. Lösungsweg über Kommunikation zu finden (vgl. LEMPERT 2009: 27f.).

Abbildung 3-8: Interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation



Quelle: in Anlehnung an LEMPERT (2009: 41)

Das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* verdeutlicht somit den sozialisationstheoretischen Ansatz LEMPERTS, welcher sich auf die interaktionistische bzw. subjektorientierte Theorie der Persönlichkeitsentwicklung beruft, nach der „strukturelle Änderungen von Vorstellungs-, Denk- und Handlungsmustern [...] auf Wechselwirkungen

zwischen diesen Mustern einerseits und sozialen Strukturen und Prozessen andererseits zurückzuführen“ sind (LEMPERT 2002: 32). Das Modell dient dabei in erster Linie

- „als ein Suchraster, dem wir entnehmen können, was (mindestens) alles zu berücksichtigen ist, wenn berufliche Sozialisationsprozesse erfasst werden sollen,
- als ein Ordnungsschema, das die betreffenden Daten übersichtlich zu sortieren erlaubt, und darüber hinaus
- als ein *allgemeines* kausales Modell, das darauf hindeutet, wo Ursachen und wo Wirkungen zu vermuten sind.“

(Vgl. LEMPERT 2009: 44; Hervorhebungen durch J. L. abgeändert.)

Im Kontext dieser Arbeit dient das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* in seinen Grundzügen sowohl als *Suchraster* als auch als *Ordnungsschema*, wobei nicht auf die grafische Darstellung des Modells, sondern auf bestimmte Begrifflichkeiten und grundlegende Beziehungen rekurriert wird. Darüber hinaus werden Auszüge des Modells für ein eigenes, explizit auf die Fragestellung dieser Studie bezogenes Modell verwendet, welches nicht alle von LEMPERT als bedeutsam charakterisierten *Bedingungen*, *Prozesse* und *Auswirkungen* beinhaltet. Diese erscheinen meines Erachtens (im Rahmen dieser Studie) für ein ausschließlich praktikumsbezogenes Modell als zu komplex. Des Weiteren lassen sich in dessen Rahmen praktikumsspezifische Sachverhalte, die sich auf das subjektive Erleben der involvierten Jugendlichen beziehen, nur bedingt darstellen. Aufgrund dessen richtet sich der Fokus in erster Linie auf die von LEMPERT genannten *Operationen* als (Interaktions-) *Prozesse der beruflichen Sozialisation* inklusive deren betrieblicher *Bedingungen* auf (personaler) *Mikroebene* und organisationaler *Mesoebene* sowie auf deren *Auswirkungen auf die individuellen (arbeits- und berufsbezogenen) Persönlichkeitsstrukturen* der Praktikanten (vgl. Abbildung 3-8).

Trotz der Tatsache, dass der Ansatz von LEMPERT den Sozialisanden explizit den Charakter von Subjekten zuweist, wird dieser Aspekt innerhalb des *interaktionistischen Kausalmodells beruflicher Sozialisation*, welches den Fokus auf die Vielzahl bedeutsamer Interaktionsbeziehungen richtet, nur in seinen Grundzügen ersichtlich.¹ In diesem Zusammenhang sei auf den in Kapitel 3.2.1.2 vorgestellten theoretischen Ansatz zur (*beruflichen*) *Selbstsozialisation* von HEINZ (2000) verwiesen. Er hebt jene Handlungs- und Bewältigungsprozesse der Sozialisanden stärker hervor, mit denen diese ihren eigenen biographischen Verlauf (vor dem Hintergrund der sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Gegebenheiten) selbst gestalten. In diesem Zusammenhang stellt das Modell bzw. der theoretische Ansatz von LEMPERT einen fundierenden Bestandteil der vorliegenden Studie dar, deren methodisches Vorgehen im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

¹ Einen weiteren Aspekt, den LEMPERT in seinem theoretischen Ansatz nur indirekt mitaufgreift, stellt das Konstrukt der (*beruflichen*) *Identität* dar (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1.2).

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt expliziere ich zu Beginn die Forschungsfragen. Im Anschluss daran stelle ich den methodologischen Rahmen der Studie (und somit die Hintergründe der *qualitativen Sozialforschung* im Allgemeinen und der erkenntnisgenerierenden Herangehensweise der *Grounded-Theory-Methodologie* im Speziellen) sowie das konkrete methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung vor. Darüber hinaus verdeutliche ich die (unter Miteinbeziehung von weiterem Theoriewissen entstandene) Herleitung eines explizit auf das Erleben betrieblicher Praktika bezogenen *interaktionistischen Analysemodells*.

4.1 Forschungsfragen

In der einleitenden Problemstellung dieser Studie wurde – mit Verweis auf das weitgehende Fehlen aktueller wissenschaftlicher Forschung zum Themenkomplex betriebliches Praktikum (im Rahmen der Fachoberschule) – das empirisch zu analysierende Interessengebiet der vorliegenden Arbeit anhand einer grundlegenden Forschungsfrage wie folgt formuliert:

- *Wie erleben Fachoberschülerinnen ihr betriebliches Praktikum und wie wirkt sich dieses Erleben der Betriebs- und Arbeitswelt auf die Jugendlichen aus?*

Vor dem Hintergrund der vertiefenden Analyse des Erkenntnisobjekts (Kapitel 2) sowie der Bezugnahme auf theoretisch fundierende Sekundärliteratur, welche in erster Linie dem Bereich der beruflichen Sozialisationsforschung angehört (Kapitel 3), lässt sich die allgemeine bzw. übergeordnete Forschungsfrage der empirischen Studie benennen als:

- *Welche (vor-) beruflichen Sozialisationsprozesse vollziehen sich während des betrieblichen Praktikums?*

Aufbauend auf der (weiter oben verdeutlichten) theoretischen Grundannahme, dass betriebliche Praktika nicht ausschließlich von den betrieblichen Bedingungen abhängen, sondern aus (sozialen) Interaktionsprozessen bestehen, welche von den Jugendlichen als handelnde Subjekte (aktiv) beeinflusst bzw. (mit-) gestaltet werden, ergeben sich in Bezug auf das Erleben des betrieblichen Praktikums durch die Fachoberschülerinnen die folgenden Forschungsfragen:

- *Welche betrieblichen (und persönlichen) Faktoren¹ beeinflussen das Erleben des betrieblichen Praktikums auf Seiten der Fachoberschülerinnen?*
- *Wie bewältigen und gestalten Fachoberschülerinnen ihr betriebliches Praktikum?*

Da sich das Interesse nicht ausschließlich auf das Erleben des betrieblichen Praktikums durch die Jugendlichen, sondern darüber hinaus auch auf die Auswirkungen dieses Erlebens richtet, erscheint in diesem Zusammenhang der Erwerb von *subjektiv relevantem Wissen und Können* von Interesse. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welches *subjektive Bild* der

¹ Zum Begriff *Faktoren* siehe Kapitel 4.5.3.1.

*Betriebs- und Arbeitswelt*¹ auf Seiten der Jugendlichen im Kontext ihres Praktikums entsteht. Vor dem Hintergrund, dass das betriebliche Praktikum in der Regel die erste längerfristige Erfahrung in einer betrieblichen Arbeitsumwelt für die Schülerinnen darstellt, lässt sich annehmen, dass das *subjektive Bild der Betriebs- und Arbeitswelt* (inklusive einer damit einhergehenden subjektiven Einstellung gegenüber diesem Lebensbereich) auf Seiten der Jugendlichen durch das betriebliche Praktikum (in-) direkt beeinflusst wird.

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern sich das Erleben des betrieblichen Praktikums auf die persönliche *berufliche Orientierung* bzw. das (*potenzielle*) *betriebs- und arbeitsweltbezogene Selbstbild* der Jugendlichen auswirkt und dem Praktikum somit u. U. eine berufsbiographische Bedeutung zukommt.

Die Forschungsfragen, welche der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, lauten demnach:

Welche (vor-) beruflichen Sozialisationsprozesse vollziehen sich während des betrieblichen Praktikums?

Wie erleben Fachoberschülerinnen ihr betriebliches Praktikum?

- *Welche betrieblichen und persönlichen Faktoren beeinflussen das Erleben?*
- *Wie bewältigen und gestalten Fachoberschülerinnen ihr Praktikum?*

Welche Auswirkungen des betrieblichen Praktikums lassen sich

- *auf das subjektiv relevante (arbeitsweltliche) Wissen und Können,*
- *auf das subjektive Bild der Betriebs- und Arbeitswelt sowie*
- *auf die persönliche berufliche Orientierung der Fachoberschülerinnen erkennen?*

4.2 Qualitative Sozialforschung als methodologischer Rahmen

In diesem Kapitel stelle ich die Grundzüge der qualitativen Sozialforschung, welche den methodologischen Rahmen der vorliegenden Studie bildet, im Allgemeinen vor.

4.2.1 Methodologische Basis

Qualitative Sozialforschung hat nach FLICK et al. „den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben[, wodurch] sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ möchte (FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2005: 14). Nach Ansicht der Autoren (vgl. ebd.: 18f.) lässt sich qualitative Forschung dabei grundlegend in drei Ansätze unterteilen, welche jeweils spezifische Perspektiven einnehmen und sich auf unterschiedliche theoretische Fundamente beziehen. Forschende, die – wie es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist – ihr Augenmerk in erster Linie auf die *subjektiven Sichtweisen* von Personen richten, positionieren sich demnach u. a. im Bereich des

¹ In Anlehnung an den in Kapitel 3.2.2.4 nach LAUX/WEBER (1993: 50) definierten Begriff des *Selbstkonzeptes* bzw. *-bildes*, bezeichnet das *subjektive Bild der Betriebs- und Arbeitswelt* im Kontext dieser Studie die „mentale Repräsentation“ (ebenda) der Betriebs- und Arbeitswelt auf Seiten des Jugendlichen.

Symbolischen Interaktionismus.¹ Weitere Forschungsperspektiven richten sich auf die „Routinen des Alltags und [die] Herstellung sozialer Wirklichkeit“ (FLICK ET AL. 2005: 18) bzw. die „latenten sozialen Konfigurationen sowie [...] unbewussten psychischen Strukturen und Mechanismen“ (ebd.).²

Die methodische Vorgehensweise qualitativer Sozialforschung stellt dabei ein Verfahren dar, welches sich in erster Linie am Alltagswissen und somit an den vorhandenen – und ggf. impliziten – Konstruktionen sozialer Wirklichkeit der Individuen im Forschungsfeld orientiert. Da bei der Analyse dieser (subjektiven) Konstruktionen der Erforschten diese von den Forschenden interpretiert und somit ebenfalls konstruiert werden, handelt es sich bei qualitativer Sozialforschung – wie *Alfred Schütz* bereits in den 1930er Jahren verdeutlichte – um ein *rekonstruktives* Verfahren, in welchem *Konstruktionen zweiten Grades* durchführt werden (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 11-13).

Um den oben genannten Anspruch einhalten und die Ziele qualitativer Sozialforschung erreichen zu können, ist es erforderlich, „dass die Erforschten ihre Relevanzsysteme formal und inhaltlich eigenständig entfalten können“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 17). Zu den Aufgaben der Forschenden gehört es daher, die in der Regel verbalen Äußerungen, welche den hauptsächlichen Analysegegenstand qualitativer Sozialforschung darstellen, zu interpretieren. Die in der qualitativen Sozialforschung als „Indexikalität“ (ebd.: 15) sprachlicher Äußerungen bezeichnete Tatsache, dass Gesprochenes mit subjektiven Bedeutungen in Verbindung steht und dass diese von Außenstehenden ggf. nicht eindeutig oder andersartig erfasst werden, führt zu dem als „unausweichliche Vagheit“ (ebd.) bezeichneten Merkmal sprachlicher Kommunikation.³ Qualitative Sozialforschung beinhaltet bzw. erfor-

¹ Siehe Kapitel 3.2.2.

² Darüberhinausgehend liegen FLICK et al. (vgl. 2005: 20-22) zufolge dem Ansatz qualitativer Forschung vier Prämissen bzw. theoretische Annahmen zugrunde: Der ersten Annahme nach, entsteht „[s]oziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen“ (ebd.: 22). Die zweite Annahme besagt, dass sich die beständige soziale Wirklichkeit prozesshaft über alltägliches interaktionistisches Verhalten und Handeln herstellt. Demnach gehört es zu den Zielen qualitativer Forschung, diese Prozesse zu analysieren. Die dritte Annahme hebt hervor, dass „,[o]bjektive‘ Lebensbedingungen [...] durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant“ (ebd.) werden. In diesem Zusammenhang strebt qualitative Forschung die Erklärung sowohl individueller als auch kollektiver Handlungen und Einstellungen innerhalb gesellschaftlicher Gruppen an (vgl. ebd.: 20f.). Dass die Gewinnung von Daten bei all dem in der Regel selbst über kommunikative Prozesse verläuft, verdeutlicht die vierte Prämisse. Sie besagt, dass der „kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit [...] die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“ lässt (ebd.: 22). Vgl. hierzu auch die in Kapitel 3.2.2.3 vorgestellten Prämissen des *Symbolischen Interaktionismus*.

³ PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR verweisen darauf, dass der Begriff der *Indexikalität* von Sprache in erster Linie durch *Harold Garfinkel* und *Harvey Sacks* geprägt wurde. Auch die Bezeichnung der *unausweichlichen Vagheit* sprachlicher Kommunikation geht auf *Harold Garfinkel* zurück. Darüber hinaus verdeutlicht das Autorentduo, dass das *Konzept des Fremdverstehens* in erster Linie auf *Alfred Schütz* zurückgeht und dann methodologisch von *Fritz Schütze* und *Harold Garfinkel* aufgegriffen und erweitert wurde (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 15-17 und die dort zitierte Literatur).

dert demnach ein Vorgehen des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. ebd.: 14-17).¹

Wie weiter oben bereits verdeutlicht, zielt die vorliegende Studie auf eine (Erkenntnisse hervorbringende) Analyse der Alltagserfahrungen und subjektiven Sichtweisen von Fachoberschülern bezüglich ihres betrieblichen Praktikums (inklusive der damit in Zusammenhang stehenden Sozialisationsprozesse). Da sich das Interesse auf die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Jugendlichen richtet und ein Mangel² an grundlegenden wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnissen über diesen Bereich besteht, findet die empirische Erhebung nach den Grundsätzen der qualitativen Sozialforschung statt, der (wie im anschließenden Kapitel thematisiert) eine auf das ‚Entdecken‘ zielende Forschungslogik zugrunde liegt. Die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen werden (wie weiter unten tiefergehend verdeutlicht) anhand verbaler Daten erhoben und über einen Prozess des kontrollierten Fremdverstehens analytisch ausgewertet bzw. rekonstruiert. Das Ziel stellt ein besseres Verständnis der ‚sozialen Wirklichkeit Betriebspraktikum‘ dar.

4.2.2 Forschungsparadigmatische Grundlagen

BRÜSEMEISTER (2008) verdeutlicht die Spezifität *qualitativer Forschungsansätze* durch die Gegenüberstellung *quantitativer Ansätze* und weist dabei grundlegend darauf hin, dass quantitativer Forschung eine „[ü]berprüfende“ und qualitativer eine „*entdeckende Forschungslogik*“ zugrunde liegt. Demnach dienen quantitative Methoden dazu, mit direkter Bezugnahme auf existierende Theorien „konkrete Hypothesen über einen interessierenden sozialen Sachverhalt aufzustellen, die mithilfe von Variablen überprüft werden können“ (ebd.: 19), wohingegen „[q]ualitative Ansätze [...] auf die Entdeckung (Generierung) von Theorieaussagen anhand empirischer Daten“ zielen (ebd.).³ Nach Ansicht BRÜSEMEISTERS

¹ Darüber hinaus machen PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR deutlich, dass qualitative Sozialforschung auf zwei unterschiedlichen Analyseebenen stattfinden kann, welche sich beide oberhalb der Ebenen des alleinigen Abfragens, Sammelns und Dokumentierens von Wissen befinden. Auf der unteren der zwei Ebenen richtet sich das Hauptaugenmerk der Forschenden in erster Linie auf „Common-Sense-Theorien und deren Systematisierung“ (ebd.: 21). Diese AnalyseEinstellung mit ihrem Bezug zu Alltagstheorien bzw. den subjektiven Ansichten der Erforschten führt in erster Linie zu den oben genannten *Konstruktionen zweiten Grades*. Die AnalyseEinstellung, welche sich auf die darüber liegende Sinnebene bezieht, richtet sich hingegen „auf Prozessstrukturen der Hervorbringung praktischen Handelns und anderer sozialer Gegenstände, auf ihren Modus Operandi“ (ebd.: 21) und somit auf die Analyse des Sinns, welcher dem Handeln der untersuchten Akteure (unbewusst) zugrunde liegt und zu der Hervorbringung dieses Handelns führt (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 18-21).

Im Gegensatz zur weiter oben genannten, grundlegenden Dreiteilung qualitativer Sozialforschungsansätze nach FLICK et al. (vgl. 2005: 18f.), verweisen PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR somit darauf, dass es das eigentliche Ziel qualitativer Sozialforschung darstellt, beide existenten Sinnebenen zu analysieren.

² Vgl. hierzu Kapitel 2.

³ Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung beider *forschungsparadigmatischer* Ansätze findet sich bei KELLE (vgl. 2008: 28-40). Hier sei allein darauf verwiesen, dass sich aufgrund unterschiedlicher methodologischer Ansichten innerhalb des sozialwissenschaftlichen Diskurses zwei separate *Scientific Communities* (vgl. ebd.: 35) herausgebildet haben, die sich zum Teil als miteinander unvereinbar begreifen. Theoretisch fundiert wird diese Unvereinbarkeit häufig mit dem Bezug auf wissenschaftsphilosophische Paradigmenmodelle, die bspw. eine Unterscheidung zwischen *positivistischen Erkenntnistheorien*, welche von einer über experimentelle Forschung erschließbaren „einheitlichen und eindeutig beobachtbaren Realität“ (ebd.: 37) ausgehen und *naturalistischen Erkenntnistheorien*, welche von subjektiven Realitätskonstruktionen

(2008) lassen sich die beiden methodischen Herangehensweisen quantitativer und qualitativer Forschung zusammengefasst anhand folgender Merkmale charakterisieren:

- Überprüfende versus entdeckende Forschungslogik
- Aggregate versus Fallbezogenheit
- Statistisches versus theoretisches Sampling
- Operationalisierung versus Sensibilisierung
- Vorab-Hypothesen
- Deduktion versus qualitative Induktion und Abduktion
- Gegenstandsangemessenheit
- Generalisierbarkeit
- Gütekriterien

(BRÜSEMEISTER 2008: 19-33)

Neben der oben bereits genannten grundlegenden Unterscheidung nach *überprüfender bzw. entdeckender Forschungslogik*, stellt der *Untersuchungsgegenstand* in der quantitativen Forschung in erster Linie eine statistisch auszuwertende „Aggregation bestimmter Variablenmerkmale“ (ebd.: 20) dar. Qualitative Ansätze dagegen beziehen sich auf den einzelnen Fall. Das *Sampling* – und somit die Auswahl der Untersuchungsgruppe – zielt in quantitativen Untersuchungen auf statistische Repräsentativität, während qualitative Ansätze auf ein theoretisches, von der Forschungsfrage und ersten -ergebnissen geleitetes Sampling zurückgreifen (vgl. ebd.: 20-22). Quantitative Forschung erfordert eine Operationalisierung *theoretischer Ansätze* in Erhebungsformen (bspw. Fragebogenfragen). Im Gegensatz dazu liegen bei qualitativen Ansätzen in der Regel keine ausreichend erklärenden Theorien vor, sondern nur grob richtungsweisende und somit theoretisch sensibilisierende Ansätze. Theoretische Ansätze und *Vorab-Hypothesen* finden sich demnach nicht allein in der quantitativen Forschung. Insbesondere in der Anfangsphase (zur theoretischen Sensibilisierung) und in der Endphase (zur theoretischen Einordnung der generierten Erkenntnisse) stellen Theorien auch in qualitativen Ansätzen bedeutsame Bezugspunkte dar (vgl. ebd.: 22-25). Wie weiter oben bereits verdeutlicht, sind quantitative Forschungsansätze in erster Linie Überprüfungen (aus bereits existierenden Theorien werden Aussagen deduziert und anhand der Empirik überprüft). Qualitative Forschungsansätze führen hingegen häufig darüber hinaus zu *induktiv* entwickelten Kategorisierungen bzw. Erkenntnissen, welche ohne Rückgriff auf vorherige Annahmen aus den Daten heraus entwickelt wurden. Sobald es sich bei Kategorisierung nicht allein um theoretisch bereits existierende sozialwissenschaftliche Kategorien handelt, die zuvor nicht in Betracht gezogen worden sind, sondern auch um Kategorien, die zur erklärenden Beschreibung neu erfunden werden mussten, handelt es sich um *Abduktionen* (vgl. BRÜSEMEISTER 2008: 25-28).

ausgehen, die sich dementsprechend mehr oder weniger ausschließlich qualitativ erforschen lassen. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte etablierte sich innerhalb des sozialwissenschaftlichen Methodendiskurses vermehrt die Ansicht, dass quantitative und qualitative Forschungsansätze keine unvereinbaren Gegensätze darstellen, sondern vielmehr der Beantwortung unterschiedlicher wissenschaftlicher Fragestellungen dienen (vgl. KELLE 2008: 28-40).

Gegenstandsangemessenheit (vgl. ebd.: 28f.) bezeichnet das qualitative Vorgehen, Theorien und Methoden dem zu untersuchenden Gegenstand anzupassen und grenzt sich somit von dem Ansatz ab, die Daten allein einer bereits existierenden Theorie „unterzuordnen“ (ebd.). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, welche die Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse zum Ziel hat, wird *Generalisierbarkeit* in der qualitativen Forschung in der Regel über die Bildung von Typen angestrebt. Diese erklären einzelne Fälle theoretisch anhand ihrer „inneren Logik“ (BRÜSEMEISTER 2008: 30).

Darüber hinaus ist von Bedeutung, dass qualitativ Forschende den Geltungsbereich ihrer in der Regel nur an verhältnismäßig wenigen Fällen erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse darlegen (vgl. ebd.: 29-31). Die *Güte* qualitativ generierter Erkenntnisse zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass die Forschungsfragenkonzeption, die Erhebung und Auswertung sowie die Ergebnisdokumentation fundiert und intersubjektiv nachvollziehbar dargelegt wird (vgl. ebd.: 32f.). Die Frage danach, wie sich die Güte qualitativer Forschungsansätze bestimmen lässt, wird im anschließenden Kapitel tiefergehend thematisiert.¹

Bezüglich der vorliegenden Studie bleibt festzuhalten, dass sich die Erhebung und Auswertung grundsätzlich an einzelnen Fällen orientiert. Als *theoretische Sensibilisierung* (der weiter unten verdeutlichten Erhebung und anfänglichen Auswertung) sei auf die in Kapitel 3 vorgestellten theoretischen Ansätze der (beruflichen) Sozialisationsforschung verwiesen. Die *gegenstandsangemessene* Herleitung der Erkenntnisse aus den erhobenen Daten wird ebenfalls weiter unten tiefergehend dargestellt, gleiches gilt für die Generalisierung der Einzelfälle zu Typen.

4.2.3 Gütekriterien

Nach STEINKE (vgl. 2005: 319-321) existieren drei Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung: die Verwendung quantitativer Kriterien, die Verwendung spezieller qualitativer Kriterien oder die postmoderne Ablehnung jeglicher Kriterien. Aufgrund dessen werden im Folgenden sowohl ein Ansatz mit speziell qualitativen Kriterien vorgestellt als auch ein Ansatz, der sich, neben speziell qualitativen Gütekriterien, auch auf die Begriffe *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* bezieht. Eine Ablehnung jeglicher Kriterien lässt sich

¹ Eine weitere Verdeutlichung der theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung findet sich bei FLICK et al. (2005). Diese zeichne sich aus durch 1. ein „methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze“ (ebd.: 22), anstelle einer einheitlichen Methode, 2. die „Gegenstandsangemessenheit von Methoden“ (ebd.) bzw. deren Anpassung an den Forschungsgegenstand, 3. die „Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen der Untersuchten“ (ebd.: 23), 4. die Ausrichtung am Leitgedanken der „Kontextualität“ (ebd.) und somit an der kontextbezogenen Erhebung bzw. Auswertung von Daten, 5. die Berücksichtigung der „Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten“ (ebd.) und der „Reflexivität des Forschers“ (ebd.) über seine Rolle im Untersuchungsverlauf, 6. das Ziel des Erkenntnisse hervorbringenden Verstehens komplexer Zusammenhänge (ebd.), 7. die am „Prinzip der Offenheit“ (ebd.: 24) orientierte Datenerhebung, die 8. „Fallanalyse als Ausgangspunkt“ (ebd.), 9. die Annahme der (subjektiven) „Konstruktion der Wirklichkeit“ (ebd.), sowohl in Bezug auf die Untersuchten, als auch auf die Konstruktivität des Forschungsvorgehens, 10. die überwiegende Arbeit mit Daten in Textform sowie schlussendlich 11. das Ziel der „Entdeckung und Theoriebildung“ (ebd.) aus (FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2005: 22-24).

vor dem Hintergrund des bestehenden Methodendiskurses als obsolet bezeichnen und wird hier nicht weiter thematisiert.

STEINKE (2005) spricht sich für folgende Kernkriterien qualitativer Forschung aus:

- die auf Forschungsprozessdokumentation, Gruppeninterpretationen und das Anwenden kodifizierter Verfahren fußende *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*,
 - die den gesamten Forschungsverlauf hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilende *Indikation des Forschungsprozesses*,
 - die *empirische Verankerung* der aus den Daten entwickelten Theorien,
 - die Geltungsbereichsgrenzen aufzeigende *Limitation*,
 - die Fragen und Widersprüche offenlegende *Kohärenz*,
 - die den Forschungsnutzen beurteilende *Relevanz* sowie
 - die *reflektierte Subjektivität*, welche die Rolle des Forschenden analysiert.
- (STEINKE 2005: 323-331)

Als ‚klassische‘ Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung gelten im allgemeinen *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität*. Sie werden jedoch in erster Linie auf die Beurteilung quantitativer Ansätze bezogen. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR (2014) orientieren sich hingegen auch in Bezug auf qualitative Forschungsansätze u. a. an diesen Begriffen:

Validität bzw. *Gültigkeit* bezeichnet nach quantitativer ‚Interpretation‘, „ob ein Test das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt“ (BORTZ/DÖRING 2006: 200), und bezieht sich in erster Linie auf die vor der eigentlichen Erhebung stattfindende Konstruktion von Messinstrumenten. Die *Validität* qualitativer Forschungsmethoden ist hingegen daran zu erkennen, „ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 22). Die beiden Autorinnen unterstreichen – wie weiter oben bereits erläutert –, dass valide qualitative Forschungsansätze „an den Common-Sense-Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen“ (ebd.: 24) müssen.

In Bezug auf quantitative Forschungsansätze kennzeichnet die *Reliabilität* bzw. *Zuverlässigkeit* „eines Tests [...] den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“ (BORTZ/DÖRING 2006: 196). Sie zeigt sich darin, dass (bzw. inwieweit) sich die Untersuchung bzw. deren Ergebnisse reproduzieren lassen. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR verdeutlichen, dass bei qualitativen Ansätzen *Reliabilität* nicht an der Wiederholbarkeit gemessen werden kann, sondern daran, ob die Ergebnisse bzw. die Untersuchung grundsätzlich „replizierbar“ (2014: 24) sind. Nach Ansicht der Autorinnen „sichern [qualitative Forschungsansätze] Reliabilität durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzmäßigkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 26). Ersteres lässt sich dabei durch das systematische Herausarbeiten von Strukturelementen erreichen, die sich nicht allein in dem jeweiligen Einzelfall wiederfinden, sondern darüber

hinaus gehende Gültigkeit besitzen, letzteres durch die methodisch gestützte Analyse und Mitberücksichtigung der alltäglichen Kommunikationsstandards innerhalb des sprachlichen Datenmaterials (vgl. ebd.: 24-26).

Objektivität bemisst sich an dem „Ausmaß [in welchem] die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind“ (BORTZ/DÖRING 2006: 195). Demnach müssten unterschiedliche Testanwender, zu den gleichen Ergebnissen gelangen, wenn sie den Test an denselben Personen durchführen. Rekonstruktive qualitative Methoden können im Gegensatz zu hypothesenprüfenden, quantitativen Methoden nicht auf standardisierte Kommunikationsprozesse zurückgreifen. Damit zuvor nicht bekannte bzw. berücksichtigte Gegebenheiten oder Erkenntnisse miteinfließen können, müssen qualitative Erhebungen möglichst offen gestaltet werden. Um außerdem eine möglichst hohe *Objektivität* der qualitativen Daten zu erreichen, sind die kommunikativen Prozesse zwischen den Forschungsbeteiligten bzw. die „alltäglichen Standards der Verständigung“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 27) nicht allein intuitiv anzunehmen, sondern zu analysieren.

Neben der Analyse der drei ‚klassischen‘ Gütekriterien *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* in Bezug auf die Ziele und das methodische Vorgehen qualitativer Sozialforschung, verweisen PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR (2014: 28-34) auf zwei weitere Qualitätsstandards: die *metatheoretische Fundierung* und die *Generalisierbarkeit*. *Metatheoretische Fundierung* bezieht sich dabei auf die Annahme, dass die „Generierung gegenstandsbezogener, empirisch fundierter Theorien[, ...] die Verankerung der (qualitativen) Methoden in einem metatheoretischen Zusammenhang voraus[setzt]“ (2014: 31). Im Gegenzug zu hypothesenprüfenden Verfahren, welche sich auf bereits vorhandene gegenstandsbezogene Theorien beziehen, aus denen als Ergebnis des Verfahrens Hypothesen abgeleitet werden (vgl. ebd.: 28f.), beziehen sich rekonstruktive Forschungsverfahren demnach in der Regel von Beginn an auf eine bzw. mehrere *Metatheorien*, welche zusammen mit ihren Grundbegriffen „Rahmen und Werkzeuge für die qualitative Analyse“ bilden (ebd.: 29).

Da die Ergebnisse qualitativer Sozialforschung in der Regel aufgrund ihrer nicht ‚repräsentativen‘¹ Fallauswahl keine numerischen Schlussfolgerungen von den untersuchten Personen auf Gruppen bzw. gar eine Grundgesamtheit zulassen, zielen sie in der Regel auf *Generalisierbarkeit*. Ähnlich den hypothesenprüfenden Verfahren, welche über Experimente vorgehen und Vergleiche zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen anstellen, wird auch innerhalb der qualitativen Forschung die Bildung von Typen über das Anstellen von Vergleichen angestrebt. Diese Typen werden dabei allerdings nicht rechnerisch ermittelt, sondern in der Regel durch Fallvergleiche bezüglich ihrer kategorialen Eigenschaften als *Idealtypen* bzw. als mehrdimensionale *Typologien* bestimmt.² Die *Generalisierbarkeit* der

¹ PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR (2014: 32) weisen darauf hin, dass der Begriff der *Repräsentativität* in der Statistik nicht existiert.

² Mehr zu Typenbildung findet sich in Kapitel 4.3.4.

Ergebnisse qualitativer Sozialforschung fußt auf dieser methodisch geleiteten und fundiert herausgearbeiteten Typenbildung (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 31-34).

Zur Erfüllung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* dient in dieser Arbeit (neben der Darstellung der *metatheoretischen Fundierung* in Kapitel 3 und des methodischen Vorgehens im Rahmen dieses Kapitels) die weiter unten erfolgende Verdeutlichung des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika*, welches im Kontext der Auswertung entwickelten wurde. Des Weiteren wird im direkten Zusammenhang mit der Vorstellung der *generalisierbaren Ergebnisse* in Kapitel 5, deren *empirische Verankerung in den Daten* explizit hervorgehoben. An dortiger Stelle wird darüber hinaus auch auf etwaige Mängel bzw. Einschränkungen der ‚Güte‘ der Ergebnisse bzw. Erkenntnisse der vorliegenden Studie hingewiesen.

4.3 Grounded-Theory-Methodologie als forschungsleitende Strategie

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung existieren verschiedene methodologische Ansätze.¹ Die *forschungsleitende Strategie* des vorliegenden Forschungsvorhabens bildet in erster Linie die *Grounded-Theory-Methodologie*.

4.3.1 Methodologische Grundlagen und forschungspraktisches Vorgehen

Die *Grounded-Theory-Methodologie* ist in erster Linie als „Forschungsstrategie“ (MEY/MRUCK 2011: 11) bzw. als „Ensemble von Methodenelementen“ (ebd.) zu begreifen. Sie wurde in den 1960er Jahren von den beiden US-amerikanischen Soziologen *Barney Glaser* und *Anselm Strauss* entwickelt. Seitdem hat sie sich zu einer der bedeutsamsten bzw.

¹ Die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach MAYRING (2000; 2010) stellt ein Verfahren dar, bei dem das Material in erster Linie anhand eines zuvor festgelegten Kriteriums analysiert wird. Dies stößt allerdings in solchen explorativen Studien an seine Grenzen, in denen „der Bezug zu festen Kategorien als Beschränkung“ (MAYRING 2000: 8; vgl. ebd. 2010: 124; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 189) erscheint, und wird aufgrund dessen in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet. Diskurse bilden den Gegenstand der *Diskursanalyse* (vgl. KELLER 2011; GARDT 2007; JÄGER/JÄGER 2007) und lassen sich definieren als „institutionell-organisatorisch regulierte Praktiken des Zeichengebrauchs. In und mittels von Diskursen wird von gesellschaftlichen Akteuren im Sprach- bzw. Symbolgebrauch die soziokulturelle Bedeutung und Faktizität physikalischer und sozialer Realitäten konstituiert“ (KELLER 2011: 12). Demzufolge lassen sich Diskurse nur ansatzweise dem Interessengebiet der vorliegenden Arbeit zuordnen. Die *Objektive Hermeneutik* stellt ein Verfahren dar, welches Fälle hinsichtlich des Wirkens latenter und somit ‚verborgener‘ Sinnstrukturen untersucht. Diese „bilden eine gegenüber den subjektiven Absichten der Menschen eigenständige, objektive Realität. Es handelt sich um übersubjektive Deutungsmuster und soziale Regeln, die unsere Wahrnehmung der Welt bzw. der Gesellschaft prägen sowie unser Handeln normieren“ (KLEEMANN et al. 2013: 113; Hervorhebungen durch J. L. entfernt). Das methodische Vorgehen verlangt dabei eine tiefgehende und detaillierte Analyse von Einzelfällen und lässt nur bedingt die Bildung von Typen zu (vgl. ebd.: 111-152; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 246-277). Deshalb wird von einer Durchführung des Verfahrens in dieser Arbeit abgesehen. Die *dokumentarische Methode* ist ein Untersuchungsverfahren, welches auf „[s]ozial geprägte kollektive Alltagsorientierungen“ (KLEEMANN et al. 2013: 199) zielt. Da sich das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit nicht auf spezielle Alltagsorientierungen bestimmter sozialer Gruppen bezieht, sondern auf das Erleben des konkreten betrieblichen Praktikums richtet, findet auch sie hier keine Anwendung (vgl. KLEEMANN et al. 2013: 153-195; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 277-314). Weitere Auswertungsverfahren sind die *Narrationsanalyse*, welche in erster Linie für biografische Erzählungen Verwendung findet, sowie die *Konversationsanalyse*, die aufgrund ihrer ausschließlichen Anwendung auf Alltagsgespräche ohne intervenierende Forschende hier nicht von Bedeutung ist (vgl. KLEEMANN et al. 2013: 44f.).

meistgewählten Forschungsstrategien innerhalb der qualitativen Sozialforschung entwickelt (vgl. MEY/MRUCK 2011: 11f. und die dort zitierte Literatur).

Grundlegend baut der Ansatz, wie MEY/MRUCK (vgl. 2011: 15f.) verdeutlichen, auf den folgenden Elementen auf: In erster Linie stellt die Entdeckung bzw. Generierung neuer Theorien das eigentliche Ziel des methodologischen Vorgehens dar. Um dieses erreichen zu können, sind mehrere Durchläufe der miteinander in unmittelbarer Beziehung stehenden Arbeitsschritte der Datenerhebung, -auswertung und (vorläufigen) Theoriebildung erforderlich. Die Abstraktion des Datenmaterials erfolgt über das auf Vergleichen fußende *Kodieren* und die Fallauswahl geschieht anhand eines *Theoretical Sampling* bis hin zur *theoretischen Sättigung*. Die Theoriebildung muss dabei in direkter Verbindung mit den vorhandenen Daten stehen bzw. in diesen verankert sein, was *theoretische Sensibilität* (siehe unten) auf Seiten der Forschenden erfordert.

Bevor einzelne dieser Punkte tiefergehend thematisiert werden, sei darauf hingewiesen, dass sich die methodologischen Ansichten von *Glaser* und *Strauss* in den 1990er Jahren zunehmend entzweiten. *Strauss* entwickelte in Zusammenarbeit mit *Juliet Corbin* die *Grounded-Theory-Methodologie* in der Hinsicht weiter, dass auch das Vorwissen bzw. bereits existierendes theoretisches Wissen innerhalb des forschungspraktischen Verlaufs und somit beim Kodieren ggf. (explizit) miteinbezogen werden sollte. *Glaser* hingegen vertritt die Überzeugung, dass theoretische Erkenntnisse im Sinne der *Grounded-Theory-Methodologie* mehr oder weniger allein aus den Daten heraus entstehen müssten. Dabei kritisiert er an dem Ansatz seines ehemaligen Forschungspartners, er verleite dazu, Daten bestimmte Kategorien aufzuzwingen (vgl. KELLE 2011: 243).¹ Insbesondere innerhalb des deutschsprachigen Raums wurde die Herangehensweise von *Strauss/Corbin* weitaus häufiger in der praktischen Forschung verwendet (vgl. MEY/MRUCK 2011: 20). Sie stellt nach STRÜBINGS Ansicht „ein wesentlich differenzierteres Verfahren [dar], das insbesondere in der Frage des Umgangs mit theoretischem Vorwissen sowie im Hinblick auf die Verifikationsproblematik sorgfältiger ausgearbeitet ist“ (2011: 273).² KELLE (2011: 243) kritisiert darüber hinaus *Glaser*s Ansatz wegen seiner äußerst komplexen, allerdings nur bedingt systematischen *Kodierfamilien*.³ Aufgrund dieser Kritikpunkte beziehen sich die folgenden Ausführungen und Auswertungen auf den methodologischen Ansatz von *Strauss/Corbin* bzw. dessen Interpretationen.

¹ KELLE (vgl. 2011: 245) zeigt auf, dass sich die Herangehensweise von *Strauss/Corbin* in erster Linie auf handlungstheoretische Grundlagenkonzepte als theoretische Rahmungen bezieht. In *Glaser*s Ansatz hingegen bestehe das vorhandene Hintergrundwissen nur auf impliziter Ebene.

² STRÜBINGS (2011: 271-273) kritische Anmerkung zu *Glaser*s Verifikationslogik bezieht sich auf dessen Ansicht, dass dieser die Notwendigkeit einer Überprüfung der aus den Daten generierten Theorie ablehne und stattdessen ein allgemeines Vertrauen in die (über ständiges und wiederholtes Vergleichen) generierten Erkenntnisse einfordere.

³ Eine Übersicht der formalen und inhaltlichen *Kodierfamilien* nach *Glaser* findet sich bei MEY/MRUCK (2011: 37).

Nach STRAUSS/CORBIN stellt die sogenannte *theoretische Sensibilität* und somit ein „Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ (1996: 25) eine grundlegende Voraussetzung auf Seiten des Forschenden dar. Sie baue auf beruflicher und persönlicher Erfahrung, dem Studium bereits vorhandener Sekundärliteratur sowie dem – selbstkritisch distanziert vorgenommenen – analytischen Prozess auf (vgl. ebd.: 25-30).

STRAUSS/CORBIN (1996) sprechen sich demnach für den Rückgriff auf Fachliteratur aus, allerdings unter der Prämisse, dass diese nicht dazu verwendet werde, Kategorien aus bereits existierenden Theorien von Beginn an und eins zu eins an das vorhandene Material heranzutragen. Dies behindere das eigenständige Entdecken bzw. Entwickeln von Theorien. Vielmehr gehe es darum, „während des Entwicklungsprozesses [der eigenen] Theorie anscheinend relevante Elemente bestehender Theorien einbauen [zu] können, aber nur sofern diese sich für die Daten in [der eigenen] Studie als angemessen erweisen“ (ebd.: 32). Darüber hinaus diene bzw. bestimme theoretisches Wissen und das mit ihm einhergehende allgemeine Grundverständnis auch (unweigerlich) der bzw. die Annäherung an die Daten (vgl. ebd.: 34).

Das forschungspraktische Vorgehen der *Grounded-Theory-Methodologie* verläuft in erster Linie über das *Kodieren* des vorhandenen forschungsrelevanten bzw. empirischen Materials. Unterschieden wird dabei zwischen dem *offenen*, dem *axialen* und dem *selektiven Kodieren*, die im Folgenden vorgestellt werden. Es sei jedoch bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Unterscheidung künstlich ist, da im praktischen Vorgehen ständig zwischen den einzelnen Kodierv Verfahren gewechselt wird (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 40).

Beim *offenen Kodieren* geht es darum, die Daten ‚aufzubrechen‘ und zu untersuchen, um somit aus diesen erste *Konzepte* zu bilden. Das Erkennen und Benennen (Kodieren) geschieht dabei über das „Anstellen von Vergleichen“ und das „Stellen von Fragen“ an das Material (ebd.: 44). Ein erstes Ziel besteht in dieser Phase darin, die gefundenen *Konzepte* hinsichtlich ihrer Eigenschaften zu analysieren und sie über ständiges Vergleichen zu klassifizieren. Auf diese Weise werden sie in abstraktere *Kategorien* überführt, welche die Grundlagen gegenstandsfundierter Theorien bilden (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 43-55).

Beim *axialen Kodieren* werden die Verbindungen zwischen den entwickelten *Kategorien* herausgearbeitet und damit einhergehend die *Subkategorien* der als *Phänomene* bezeichneten, fokussierten *Kategorien* bestimmt. Dabei werden die Handlungs- und interaktionalen *Strategien* innerhalb eines bestimmten *Kontextes*, ebenso wie die auf sie einwirkenden *Bedingungen* und die aus diesen resultierenden *Konsequenzen* mit Bezug auf das sogenannte *paradigmatische Modell* analysiert (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 75-93).¹

¹ Zur tiefergehenden Analyse der *Bedingungen* und *Konsequenzen* von *Phänomenen* verweisen die Autoren auf die *Bedingungsmatrix*. Diese verdeutlicht, dass die zu einem *Phänomen* gehörende *Handlung* von *Bedingungen* beeinflusst wird, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen befinden. Die *Bedingungsmatrix* bzw. der jeweilige *Bedingungspfad* verläuft dabei von der (*inter-*) *nationalen Ebene* über die *Gemeinde-*, die *organisations-* (*institutionelle*) *Ebene* sowie über *Untereinheiten* zur *Gruppe* bzw. zum *Individuum* bis hin zur

Selektives Kodieren umfasst das Auswählen sowie das kategoriale Verknüpfen der *Kernkategorie*, welche das entdeckte „zentrale Phänomen“ (ebd.: 94) der Untersuchung darstellt und um die sich alle weiteren *Hauptkategorien* anhand des *paradigmatischen Modells* anordnen lassen. Das zentrale Phänomen der Untersuchung sollte sich dabei letztendlich als *analytische Geschichte* beschreiben bzw. darstellen lassen, deren *Roter Faden (story line)* rund um die *Kernkategorie* verläuft. Dabei unterstreicht das Autorenduo, dass bei der Analyse mit der *Grounded-Theory-Methodologie* auch solche *Prozessaspekte* (und somit Entwicklungen) explizit im Zeitverlauf berücksichtigt werden sollten, welche auf sich ändernde *Bedingungen* bzw. die damit einhergehenden *Handlungen und Interaktionen* verweisen (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 94-131).

Einen weiteren Baustein der *Grounded Theory Methodologie* bildet das *theoretische Sampling*. Dieses sieht vor, dass das „Sampling auf der Basis der sich entwickelnden theoretischen Relevanz der Konzepte“ (ebd.: 150) geschieht. Auch wenn Sampling hier in erster Linie als Akquise von befragungswilligen Personen bzw. als Fallauswahl verstanden wird, sei darauf hingewiesen, dass sich Sampling im Sinne der *Grounded-Theory-Methodologie* vielmehr auf eine Auswahl von Vorkommnissen bezieht (vgl. ebd.: 149). Allgemein wird dabei auf unterschiedliche Samplingverfahren zurückgegriffen, die in direktem Zusammenhang mit den drei oben erläuterten Kodierverfahren stehen:

Während des *offenen Kodierens* wird beim *offenen Sampling* – wie der Name bereits deutlich macht, vom Prinzip der Offenheit geleitet – entweder *gezielt* nach bestimmten Vorkommnissen bzw. Personen gesucht, *systematisch* jede sich im Feld befindende Person bei einem Intervieweinverständnis miteinbezogen oder auf *zufällig* in den Daten entdeckte Vorkommnisse zurückgegriffen. Beim *axialen Kodieren* geht es darum, Beziehungen und Variationen zu ‚sampeln‘, um somit eine möglichst hohe Anzahl von dimensionalen Unterschieden aufzudecken. Beim *selektiven Kodieren* wiederum findet ein sogenanntes *diskriminierendes Sampling* statt, welches auf das Elaborieren der Beziehungen zwischen den Hauptkategorien sowie auf das tiefergehende Ausarbeiten nur gering entwickelter Kategorien zielt. Das Sampling sollte in der Regel dann enden, wenn bezüglich der einzelnen Kategorien eine *theoretische Sättigung* eingetreten ist. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kategorien und deren Beziehungen untereinander soweit ausgearbeitet und validiert sind, dass keine weiteren Daten mit andersartigen Gegebenheiten oder resultierenden Erkenntnissen mehr aufzutauchen scheinen (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 148-159).

Im Gegensatz zu PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR, die darauf hinweisen, dass der „ständige Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung“ (2014: 201) ein grundlegendes Prinzip der *Grounded-Theory-Methodologie* darstellt, unterstreicht BRÜSEMEISTER (vgl. 2008: 178) die Möglichkeit, sich auf bereits erhobene und somit vorliegende Daten zu be-

ziehen. Auch STRAUSS/CORBIN geben den Hinweis, „daß Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihren [sic] tatsächlichen Daten durchführen können und sollten“ (1996: 164). Somit ist die Anwendung des Verfahrens der *Grounded-Theory-Methodologie* auf bereits mehr oder weniger abschließend erhobenes Material ebenfalls möglich, wenngleich es nicht dem forschungsmethodologischen Ideal entspricht.¹

4.3.2 Erkenntnistheoretischer Hintergrund

STRAUSS/CORBIN definieren *Grounded Theory* als „gegenstandsverankerte Theorie, die *induktiv* aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (1996: 7; Hervorhebung durch J. L.). Dass das ‚Entdecken‘ innerhalb der *Grounded-Theory-Methodologie* nicht allein *induktiv*, sondern auch *abduktiv* erfolgt, verdeutlicht hingegen REICHERTZ (2011), der sich auf die Ansichten *Charles Sanders Peirces* beruft. Demnach existieren drei unterschiedliche Verfahren der Datenauswertung:

Die *Subsumtion* beschreibt den Versuch, eine bereits bekannte Regel in den Daten wiederzufinden, um daraus Erkenntnisse über den einzelnen Fall zu gewinnen. Die logische Form dieser Unterordnung des Einzelfalles unter eine bereits bekannte Regel wird als *Deduktion* bezeichnet (vgl. REICHERTZ 2011: 284).

Als *Generalisierung* wird das Verlängern der in den Daten gefundenen Merkmalskombinationen zu einer Regel bzw. Ordnung bezeichnet. Dabei kann als *quantitative Induktion* von den quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe auf die (wahrscheinlich vorhandenen) Eigenschaften von Dritten innerhalb der Gesamtheit geschlossen werden. Hingegen wird bei der *qualitativen Induktion* vom Vorhandensein bestimmter qualitativer Merkmale innerhalb der Stichprobe auf weitere bereits bekannte Merkmale geschlossen.² Demnach „ergänzt die qualitative Induktion [...] die wahrgenommenen Merkmale einer Stichprobe mit anderen, nicht wahrgenommenen“ (ebd.: 285). Es handelt sich bei diesem Vorgehen somit streng genommen (nur) um eine auf Wahrscheinlichkeit aufbauende Ausweitung bereits bekannten Wissens und nicht um das Schaffen von neuem (vgl. REICHERTZ 2011: 284f.).

Um eine *Abduktion* handelt es sich hingegen, wenn sich für die vorliegenden Merkmalsausprägungen keine bereits existierenden Erklärungen oder Regeln finden, sondern diese erst über einen kreativen Akt erkannt bzw. erschaffen werden. Dabei erfolgt eine Schlussfolgerung vom Resultat als bekannte Größe auf die beiden unbekanntem Größen *Fall* und *Regel* (vgl. ebd.: 285f.).

Wie REICHERTZ im Sinne von STRAUSS/CORBIN und in direktem Bezug auf die *Grounded-Theory-Methodologie* verdeutlicht, greift das methodologische Verfahren sowohl explizit

¹ TRUSCHKAT et al. (vgl. 2011: 372), die sich speziell mit dem *theoretischen Sampling* in Qualifikationsarbeiten befassen, verweisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit, Abweichungen vom idealtypischen Forschungsverlauf zu reflektieren und mögliche Einflüsse auf das Ergebnis darzulegen.

² Zur Verdeutlichung findet sich bei REICHERTZ folgendes Beispiel: „Ich sehe hier am Tatort eine bestimmte Spurenlage. In sehr vielen Elementen stimmt sie mit dem Spurenmuster von Müller überein. Schluss: Müller ist der Spurenlager“ (2011: 285).

auf *induktive* als auch auf solche Vorgehensweisen zurück, die theoretisches (und somit ggf. *deduktives*) Vorwissen involvieren. Darüber hinaus wird allerdings auch implizit ein *abduktives* Folgern in *Pierce*' Sinne eingefordert, da das letztendliche Ziel der Methodologie die schöpferische Entwicklung einer kreativ geschaffenen, gegenstandsverankerten Theorie darstellt (vgl. ebd.: 290-295).

4.3.3 Lern- und bildungstheoretische Modifizierung

TIEFEL (2005) verweist darauf, dass sich die *Grounded-Theory-Methodologie* aufgrund ihrer soziologischen Wurzeln in erster Linie zur Analyse von Handlungen eigne. Um lern- und bildungstheoretische Prozesse herauszuarbeiten, bedürfe es ihres Erachtens einer Modifizierung. In ihrem methodologischen Ansatz schlägt sie aufgrund dessen Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens vor und bezieht sich somit auf den Interessenbereich der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Diese stellt eine „[s]ozialwissenschaftliche Forschungsperspektive [dar], mit der rekonstruiert wird, wie Subjekte ihren Lebenslauf selbst als geordneten Ablauf von aufeinander bezogenen Lebensabschnitten hervorbringen und erfahren“ (KLEEMANN et al. 2013: 233).¹ TIEFEL plädiert in ihrem Ansatz dafür, „bei der Analyse biographischer Lernprozesse die subjektiven *Sinnkonstruktionen* und *Orientierungsrahmen*, die (sozialen) *Strukturen* und *Kontexte*, in die die Biographie eingebettet ist und die *Handlungsweisen* der untersuchten Akteure“ ebenfalls zu berücksichtigen (2005: 75).

In diesem Zusammenhang schlägt sie vor, dass Kodierparadigma nach STRAUSS/CORBIN bezüglich eines *Phänomens* (siehe oben) um die *Sinnperspektive*, die *Strukturperspektive* und die *Handlungsweisen* zu modifizieren bzw. zu ergänzen: Bei der Untersuchung der *Sinnperspektive* wird der Schwerpunkt darauf gelegt, dass *Selbstbild* des Untersuchten zu rekonstruieren. Die *Strukturperspektive* fokussiert das Rekonstruieren des *Weltbildes* der untersuchten Person und somit auf die als bedeutsam erachteten Umwelteinflüsse. In Bezug auf die *Handlungsweisen* werden die ausgeführten Aktivitäten bzw. Interaktionen und die damit verbundenen Strategien der Person herausgearbeitet (vgl. TIEFEL 2005: 75).

Auch wenn – da sich der Fokus auf das betriebliche Praktikum an sich richtet – innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit keine biographischen Interviews bzw. Analysen erfolgen, werden neben den *Handlungsweisen* auch das betriebs- und arbeitsweltbezogene *Selbst-* und *Weltbild* der untersuchten Fälle analysiert. Zusammengefasst wird somit das Ziel verfolgt, nicht nur Erkenntnisse darüber zu gewinnen,

¹ Eine tieferegehende Analyse und Darstellung des ‚Gegenstandsbereichs und der Bedeutung der Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft‘ findet sich bei SCHULZE (2006).

„wie Individuen institutionelle, soziale und personale Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe wahrnehmen, deuten und interpretieren, sondern [auch], welche Einflüsse Individuen den pädagogischen Institutionen und Interventionen bei der Ausbildung ihrer Selbst- und Weltsicht einräumen, wie sie unterschiedliche Lernumgebungen und -kontexte wahrnehmen und beurteilen, und schließlich ob und wie pädagogische Interaktions- und Handlungsstrategien Eingang in die individuelle Lebensgestaltung finden konnten.“
(TIEFEL 2005: 80; Hervorhebungen durch J. L. entfernt.)

4.3.4 Typenbildung nach KELLE/KLUGE als ergänzender Ansatz

Wie weiter oben verdeutlicht, zielt die *Grounded-Theory-Methodologie* auf die Herausbildung gegenstandsverankerter Theorien und somit nur indirekt auf die Bildung von Typen. Typenbildung und Theorieentwicklung stehen allerdings innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung eng beieinander, was im folgenden Zitat zusammenfassend dargelegt wird:

„Typenbildungen verfolgen die Absicht, mit inhaltlich-gegenstandsbezogenen Vorannahmen über ein empirisches Feld und Methoden des professionellen Fremdverstehens kommunikative Regelsysteme von konkreten Personen und/oder Gruppen zu erfassen. Die zu untersuchenden Lebenswelten werden auf ihre Eigenlogik, Normalitäten oder Andersartigkeiten hin untersucht. Die von den Akteuren im Forschungsfeld selbst hervorgebrachten Kontexte sind zu beleuchten und in ein Theoriegebäude zu überführen.“
(ECARIUS/SCHÄFFER 2010: 8)

In der vorliegenden Arbeit wird in erster Linie auf den methodologischen Typenbildungsansatz von KELLE/KLUGE (2010) zurückgegriffen. Dieser lässt sich nach Ansicht des Autoren duos anhand von sechs zusammenfassenden „methodologischen Regeln“ (ebd.: 108) veranschaulichen:

Demnach ist „[f]ür den Fallvergleich und die Typenbildung [...] die Konstruktion eines ‚heuristischen Rahmens‘ unverzichtbar“ (2010: 108). In Bezug auf den – weiter oben bereits in Zusammenhang mit der Kontroverse zwischen den verschiedenen Befürwortern der *Grounded-Theory-Methodologie* thematisierten – methodologischen Umgang mit (theoretischem) Vorwissen sprechen sich KELLE/KLUGE klar gegen den Versuch einer gänzlichen Unvoreingenommenheit gegenüber den Daten aus (vgl. ebd.: 19). Vielmehr schlagen sie als möglichen strukturgebenden Bezugspunkt für die Entwicklung notwendiger „Vergleichsdimensionen“ (ebd.: 108) den Rückgriff auf eine sich als *heuristischer Rahmen* eignende Theorie vor. Dies greifen sie in der zweiten Prämisse auf, in der sie darauf hinweisen, dass ein „heuristischer Rahmen [...] nicht einen zu großen empirischen Gehalt besitzen“ darf (2010: 109). Um den explorativen Charakter qualitativer Forschungsansätze nicht durch die Bildung bzw. Überprüfung theoretisch fundierter Hypothesen einzuschränken, solle sich der zugrundeliegende *heuristische Rahmen* auf „abstrakte Konstrukte aus soziologischen (Groß-) Theorien [...] oder [auf] mehr oder weniger triviale Alltagskonzepte“ (ebd.: 109) beziehen. Einer Forderung, welcher in der vorliegenden Arbeit durch die Bezugnahme auf die soziologische Großtheorie des *Symbolischen Interaktionismus* nach MEAD und BLUMER

(bzw. LEMPERTS empirisch gehaltvolleres *interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation*) als *heuristischen Rahmen* nachgekommen wird.¹

Die dritte Prämisse – „[d]ie Fallkontrastierung beginnt mit der richtigen Auswahl der Fälle“ (ebd.: 109) – baut auf der weiter oben bereits thematisierten und im heutigen wissenschaftlichen Diskurs meines Erachtens unstrittigen Ansicht auf, dass eine statistische Repräsentativität nicht das Ziel einer qualitativen Stichprobe sein könne. KELLE/KLUGE schlagen in erster Linie vor, von Beginn an möglichst unterschiedliche Fälle in die Untersuchung einzubeziehen, um somit die im Feld vorherrschende Heterogenität abzubilden.

Prämisse vier unterstreicht, dass auch „bei der Analyse von Einzelfällen [...] das übrige Datenmaterial nie aus dem Blick geraten“ sollte (ebd.: 110). Die Autoren schlagen in diesem Zusammenhang vor, dass das anhand von Kodierungen aufgearbeitete Datenmaterial permanent miteinander verglichen und fallübergreifend in Bezug auf eine bestimmte Kategorie hin verdichtet werden soll. Die Bildung bzw. das Erkennen von Subkategorien bzw. von Merkmalsausprägungen ziele somit über das *Dimensionalisieren eines Merkmalsraums* auf die Entwicklung eines empirisch gehaltvollen Kategorienschemas (vgl. ebd.: 85-91).

Die Aussage, dass eine „Typenbildung [...] die systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen Kategorien“ erfordere (ebd.: 110), bezieht sich auf die Definition von Typen als „Kombination von Merkmalen“ (ebd.). Um diese – über „fallvergleichende und fallkontrastierende Auswertungsschritte“ (ebd.) ermittelten – Ausprägungen prägnant darzustellen, bieten sich nach Ansicht der Autoren in erster Linie Kreuztabellen an.² Diese erscheinen dem Autorenduo aufgrund ihrer Übersichtlichkeit und Transparenz darüber hinaus besonders geeignet zur Identifizierung von „empirisch vorfindbaren Zusammenhängen im Datenmaterial“ (ebd.).

Die Autoren verweisen darauf, dass „[s]ozialwissenschaftliche Fragestellungen [...] es oft [erfordern], dass sich die Typenbildung von der Ebene der Personen löst und stattdessen auf die Ebene von Handlungsmustern, Strategien, Institutionen u. v.a.m. bezieht“ (ebd.: 111). Demnach ist es ggf. sinnvoll, einzelne Fälle (bspw. Interviewpartner) nicht gänzlich einzelnen Typen zuzuordnen. Vielmehr können zum Beispiel deren individuelle Handlungsmuster bzw. -strategien, welche je nach wahrgenommener Umwelt oder persönlichem Erfahrungswissen im Zeitverlauf ggf. unterschiedlich ausfallen, u. U. verschiedenen Handlungstypen zugeordnet werden. Dieser Hinweis der Autoren wird im Kontext der weiter unten erfolgenden Modellentwicklung explizit berücksichtigt.

In ihrer siebten Prämisse – „[e]mpirische Zusammenhänge zwischen Kategorien müssen stets nach ihrem soziologischen Sinn befragt werden“ (ebd.: 112) – unterstreicht das Autor-

¹ KELLE/KLUGE (vgl. 2010: 36) verweisen als Beispiel einer abstrakten Großtheorie explizit auf den *Symbolischen Interaktionismus*.

² Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die „Zuordnung von Fällen zu Merkmalskombinationen“ (KELLE/ KLUGE 2010: 100) nicht dazu dienen soll, Häufigkeiten bzw. Verteilungen im empirischen Sinne abzuschätzen, sondern allein dazu, einen Überblick über das vorhandene Fallmaterial zu erhalten (vgl. ebd.).

enduo, dass neben der methodisch-technischen Basis der Typenbildung, welche sich durch eine „möglichst hohe interne Homogenität auf der Ebene der Typen“ sowie eine möglichst große „externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie“ (ebd.) auszeichnet, das Ziel verstehender und erklärender soziologischer Analysen sein müsse, die „theoretische Bedeutung der so beschriebenen Strukturen und Muster“ aufzuzeigen (ebd.). KELLE/KLUGE sprechen sich somit explizit dafür aus, dass bei der Ergebnisgenerierung die „Relevanzstrukturen und Handlungsintentionen der Subjekte im untersuchten Feld“ (ebd.) analysiert und miteinbezogen werden.

Zusammengefasst verläuft die empirisch begründete Typenbildung nach KELLE/KLUGE demnach anhand der vier folgenden, in der Regel mehrfach zu durchlaufenden Schritte ab:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
4. Charakterisierung der gebildeten Typen

(KELLE/KLUGE 2010: 92)

Wie verdeutlicht, zielt der Ansatz von KELLE/KLUGE in erster Linie darauf, inhaltliche Sinnzusammenhänge für die Typenbildung herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang können komplexe und auf fundierte Analyse aufbauende Typologien „eine Grundlage für Theoriebildung schaffen“ (ebd.: 91) – oder aber auch (nur) einen erforderlichen „Zwischenschritt der Theoriebildung“ darstellen (ebd.: 91; vgl. die dort zitierte Literatur). Methodologisch orientieren sich KELLE/KLUGE – wie die vielzählig im Text zu findenden Verweise und Explikationen der Autoren deutlich machen (vgl. 2010: 59) – an der *Grounded-Theory-Methodologie*.¹

Für die abschließende Charakterisierung der (generierten) Typen² bieten sich, wie KELLE/KLUGE verdeutlichen (vgl. 2010: 105), sogenannte *Prototypen* an. Bei diesen handelt es sich um Fälle, die dem bestimmten Typus auf möglichst stark ausgeprägte Art und Weise entsprechen und diesen somit besonders gut darstellen und verdeutlichen können (vgl. ebd.: 105). Diesem Vorschlag folgend, wird innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit auf diese Explikationsform zurückgegriffen.

Zusammenfassend und mit Bezugnahme auf das methodische Vorgehen dieser Studie bleibt somit festzuhalten, dass die Auswertung der Daten grundlegend anhand von Kodierungen erfolgt, welche nach dem Verfahren der *Grounded-Theory-Methodologie* durchgeführt wer-

¹ BOHNSACK (2010: 48f.) weist in diesem Zusammenhang allerdings kritisch darauf hin, dass sich zwar die „elaborierten methodologischen Ausführungen [von Kelle/Kluge] in zentraler Weise auf Glaser/Strauss“ beziehen, sich deren „Forschungspraxis“ (ebd.) jedoch nicht mit den Grundsätzen der *Grounded-Theory-Methodologie* vereinbaren lasse. So kritisiert er, dass bei KELLE/KLUGE „nicht die (begrifflichen) Typenbildungen oder Konstruktionen der Erforschten als ‚Konstruktionen ersten Grades‘ zur grundlegenden Kategorisierung herangezogen werden [...], sondern Kategorien der Forscher/innen selbst, die nicht systematisch auf der Grundlage der Erfahrungen der Proband(inn)en gewonnen worden sind“ (BOHNSACK 2010: 48f.).

² Eine tiefere Verdeutlichung des Terminus *Typus* und dessen Ausformungen als *Real-* bzw. *Ideal-typus* findet sich bei TIPPELT (2010).

den.¹ Zur Generierung empirischer Ergebnisse wird darüber hinaus auf den Ansatz von KELLE/KLUGE zurückgegriffen. Demnach dienen die weiter oben verdeutlichten theoretischen Ansätze der (*beruflichen*) *Sozialisationsforschung* – im Speziellen: die *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* nach MEAD bzw. BLUMER sowie LEMPERTS *interaktionistisches Kausalmodell beruflicher Sozialisation* – als *heuristischer Rahmen*. Das Ziel der vorliegenden Studie stellt es dar, aufbauend auf der Analyse von Einzelfällen und der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, ein typologisches Modell über das Erleben des betrieblichen Praktikums aus Schülerperspektive zu entwerfen. Diese Typologie – dargestellt als eine „Kombination von Merkmalen“ (KELLE/KLUGE 2010: 110) – soll sich jedoch nicht auf die Ebene einzelner Personen beziehen, sondern auf das (von bestimmten ggf. wandelbaren Bedingungen abhängende) subjektive Erleben der betrieblichen Praxisphase. Mit Verweis auf die weiter oben verdeutlichte *Grounded-Theory-Methodologie* gilt es darüber hinaus, die *Bedingungen* und *Auswirkungen* dieser typologischen ‚Hauptkategorien‘ sowie das (*betriebs- und arbeitsweltbezogene*) *Selbst- und Weltbild* der Jugendlichen zu analysieren und in ein gegenstandsbezogenes theoretisches Konzept zu überführen. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 verdeutlichten theoretischen Fundierung ist in diesem Zusammenhang auch der Interaktionsaspekt zu berücksichtigen, welcher die Grundannahme miteinschließt, Praktikanten als handelnde Subjekte zu begreifen, die ihre betriebliche Umwelt bzw. ihr Praktikum (aktiv) beeinflussen (können).

4.4 Darstellung der Datenerhebung

In diesem Kapitel verdeutliche ich die Datenerhebung über offene Leitfadeninterviews und stelle die Fallgruppe vor.

4.4.1 Offene Leitfadeninterviews als Erhebungsverfahren

Aufgrund des tendenziell eher eng gefassten Forschungsinteresses dieser Studie – das Arbeitswelterleben im Kontext betrieblicher Praktika – und des Sachverhalts, dass explizit auch *Beschreibungen* von (alltäglichen) Praktiken sowie *Argumentationen* und *Reflexionen* bedeutsam erscheinen, erfolgte die Erhebung anhand *offener Leitfadeninterviews*.² Das Leitfadeninterview stellt in seiner offenen Form ein Instrument der qualitativen Sozialforschung dar, welches sich auf die „subjektiven Relevanzstrukturen der Befragten“

¹ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.5.1.

² Für das vorliegende Forschungsvorhaben weniger geeignet erscheinen hingegen u. a. die *Gruppendiskussion*, deren Erkenntnisinteresse sich auf „kollektive Orientierungen und Wissensbestände“ (PRZYBORSKI/WOHLRABSAHR 2014: 93) bezieht und sich nur stark eingeschränkt zur Analyse individuellen Handelns eignet (vgl. ebd.). Gleiches gilt für *fokussierte Interviews* anhand derer die Interviewten bezüglich einer vorhergehenden (für alle identischen) „Stimulusituation“ (ebd.: 135) nach ihrer je subjektiven Erfahrung diesem Ereignis befragt werden. Anhand von *Experteninterviews* werden Personen befragt, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (ebd.: 121). Da Praktikanten weder über Expertenwissen bezüglich der von ihnen besuchten Organisation, noch über ein „Deutungswissen“ (ebd.: 121) bezüglich bestimmter Diskurse verfügen, erscheint auch das *Experteninterview* im Kontext dieser Arbeit als ungeeignet.

(PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 126) bezieht und somit nicht mit einer Fragebogenerhebung im Rahmen eines quantitativ vorgehenden Forschungsansatzes gleichzusetzen ist.

PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR heben mit direktem Bezug auf *offene Leitfadeninterviews* drei Kriterien hervor, welche es zu beachten gelte: Das Kriterium der *Offenheit* umfasst das Vorgehen, dem Interviewpartner die Möglichkeit zu geben, den bedeutsamen Sachverhalt aus seiner eigenen Sicht zu verdeutlichen. Auf diese subjektive Verdeutlichung sollten die weiteren Fragen des Interviewers Bezug nehmen. Die darauf folgenden Nachfragen sollten sich dann auf spezifische Sachverhalte beziehen, welche vom Interviewten nur angedeutet wurden. Damit werde das Kriterium der *Spezifität* erfüllt. Die Kriterien der *Kontextualität und Relevanz* umfassen den grundlegenden Ansatz, „dass Fragen gestellt werden sollten, auf die hin Sachverhalte in ihrer situativen Einbettung, in ihrem sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext sowie im Hinblick auf ihre subjektive [...] Relevanz geschildert werden“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 129).

Offene Leitfadeninterviews sollten grundsätzlich vom Allgemeinen zum Spezifischen erfolgen, wobei die Darlegungen des Interviewten von Beginn an, die Basis der Erhebung bilden. Zur Eröffnung bietet sich eine *offene* bzw. *narrative Eingangsfrage* an (siehe unten). Während des Interviews gilt es allerdings darauf zu achten, dass der Verlauf nicht durch den (zuvor schriftlich erstellten) Leitfaden bestimmt wird. Die Fragen sind nach Möglichkeit frei und in einer bezüglich des Gesprächsverlaufs flexiblen Art und Weise zu formulieren. Durch eine solche angepasste Handhabung des Leitfadens kommt diesem während der Erhebung ggf. nur die Funktion einer Gedächtnisstütze bezüglich der in der Post-Interviewphase als möglicherweise bedeutsam angesehenen Sachverhalte zu (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 129-132).

Wie weiter oben bereits erwähnt, bietet sich zu Beginn des Interviews eine *offene* bzw. *narrative Eingangsfrage* an. Aufgrund dessen sei an dieser Stelle auf die Erhebungsform des *narrativen Interviews* verwiesen, welche maßgeblich durch *Fritz Schütze* entworfen wurde und sich aufgrund des autobiographischen Erzählcharakters besonders gut zur Erhebung *biographischer Interviews* eignet. Letztere, in welchen nach der gesamten Lebensgeschichte der Interviewpartner gefragt wird, stellen allerdings nur eine mögliche Form dieses Erhebungsverfahrens dar. *Narrative Interviews* zielen jeweils auf eine selbstläufige, autobiographische *Erzählung* von Prozessen auf Seiten des Interviewpartners.¹ Vor diesem Hintergrund ergibt sich, dass *narrative Interviews* allein dort als sinnvoll eingesetzt erscheinen, wo eine solche Erzählung selbst erlebter Prozesse überhaupt möglich ist. Die Bezug-

¹ Derartige *Erzählungen*, welche unmittelbar mit den erlebten Erfahrungen in Verbindung stehen, unterscheiden sich von anderen Sachverhaltsdarstellungen wie *Beschreibungen*, *Argumentationen* oder *Reflexionen*. Sie werden dabei in Zusammenhang mit dem notwendigen Empfänger, welchem die Erzählung unbekannt sein sollte, durch die *Zugzwänge des Erzählens* bestimmt. Diese setzen sich u. a. zusammen aus dem (das Unwissen des Empfängers bezüglich bestimmter Zusammenhänge berücksichtigenden) *Detaillierungszwang*; dem (Beginn, Verlauf und Ende des Prozesses einbeziehenden) *Gestaltschließungszwang* sowie den *Relevanzfestlegungs-* und *Kondensierungszwang*, welche den Erzählenden zu einer Auswahl und Relevanzsetzung verpflichten (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 79-83; KLEEMANN et al. 2013: 66-68).

nahme bzw. Einschränkung auf ein spezielles Thema stellt beim *narrativen Interview* ebenso eine Möglichkeit dar. Der Ablauf eines solchen fußt dabei stets auf einem *Erzählstimulus*. Er soll den Interviewten zu einer ausführlichen und vom Interviewer nach Möglichkeit nicht zu unterbrechenden, *narrativen Eingangserzählung* anregen. Nach dem Ende dieser Erzählung können weitere Erzählungen durch *immanente Nachfragen* angeregt werden, welche sich allerdings stets auf das vom Interviewten Erzählte bzw. Angedeutete beziehen sollten. Die dritte Phase bildet das *exmanente Nachfragen*, in welcher auch Themengebiete angesprochen werden können, die sich nicht direkt auf das Erzählte beziehen oder die explizit auf *Beschreibungen*, *Argumentationen* oder *Reflexionen* durch den Interviewten zielen (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 79-88). Ein Verfahren zur Auswertung *narrativer Interviews* stellt die *Narrationsanalyse* dar. Ihr gemäß lassen sich drei sprachliche Darstellungsformen unterscheiden: auf selbst erlebte Prozesse bezogene *Erzählungen*, bestehende bzw. sich wiederholende Sachverhalte darstellende *Beschreibungen* sowie auf Kausalzusammenhänge gerichtete, bestimmte Einstellungen oder Verhaltensweisen begründende bzw. rechtfertigende *Argumentationen* (vgl. KLEEMANN et al. 2013: 66).¹

Aufgrund der Tatsache, dass sich die *Narrationsanalyse* in erster Linie zur Analyse *narrativer Interviews* eignet, welche hauptsächlich auf die subjektiven *Erzählungen* von selbsterlebten Prozessen zielen und in denen *Beschreibungen* größtenteils ausgeklammert werden, stellt sie für das vorliegende Forschungsvorhaben nur ein bedingt geeignetes Instrument dar. In diesem richtet sich das Interesse auch auf *Argumentationen* sowie auf *Beschreibungen*, welche sich bspw. auf „sich wiederholende Interaktionsmuster, soziale Praktiken oder Alltagsroutinen“ (KLEEMANN et al. 2013: 105) beziehen. Aus diesem Grund wurde auf das Verfahren des *qualitativen leitfadengestützten Interviews* zurückgegriffen.

4.4.2 Offener Interviewleitfaden

Bei der Erhebung des verbalen Datenmaterials wurde sowohl auf einen *narrativen Erzählstimulus* als auch auf einen stichpunktartigen *offenen Interviewleitfaden* zurückgegriffen.

¹ *Narrative Interviews* werden anhand dieser Methode über fünf *Analyseschritte* ausgewertet: Zuerst erfolgt eine *formale Textanalyse*, durch welche die nicht erzählerischen Textbestandteile ausgeklammert werden und durch die die Erzählung auf sprachlicher Ebene in *formale Sequenzen* strukturiert wird. Im zweiten Schritt, der *strukturell inhaltlichen Beschreibung*, werden die festgestellten Sequenzen jeweils stichwortartig in Bezug auf den Inhalt benannt oder beschrieben und durch Verbindungsbeziehungen in umfassendere, inhaltlich *zusammenhängende Sinneinheiten* überführt. Diese wiederum sind bezüglich der zu erkennenden Handlungsweisen sowie -bedingungen zu analysieren und prägnant zu beschreiben. Der dritte Analyseschritt, die *analytische Abstraktion*, zielt auf die Identifikation der „für die Gesamtbiographie dominante[n] Prozessstruktur des Lebensablaufs in ihrer spezifischen Ausprägung“ (KLEEMANN et al. 2013: 88) und bezieht sich somit auf die gesamtbiographische Erzählung. Erst in der anschließenden, nach der Ansicht von KLEEMANN et al. (2013: 106) methodisch nur bedingt ausgereiften *Wissensanalyse* werden auch die „Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen“ (ebd.: 90) als nicht narrative Aussagen mit in die Analyse einbezogen und mit den anhand der vorherigen Schritte herausgearbeiteten „rekonstruierten tatsächlichen Handlungs- und Verhaltensweisen des Akteurs“ (ebd.) in Verbindung gebracht. Als fünfter und abschließender Schritt erfolgt der *kontrastive Fallvergleich*, in diesem werden die zuvor über die dargestellten Schritte und in Bezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage analysierten Einzelfälle miteinander verglichen und nach deren theoretisch bedeutsamen Unterschieden und Gemeinsamkeiten kontrastiert bzw. nach Möglichkeit typisiert (vgl. KLEEMANN et al. 2013: 76-101, 106).

Letzterer wurde in erster Linie als ‚Gedächtnisstütze‘ angesehen, der im Hintergrund zu verwahren ist und erst zum Ende des Interviewgesprächs hervorgeholt wird, um abzugleichen, ob die im Folgenden genannten Fragen noch offen geblieben sind oder bereits (indirekt) durch die Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen des Interviewten beantwortet wurden.

Als Erzählaufforderung diente die folgende Bitte:¹

- Erzählen Sie mir doch bitte alles, was Ihnen zu Ihrem Praktikum so einfällt. Beginnen Sie bitte am besten bei Ihrer Bewerbungsphase und erzählen Sie mir dann von Ihrem ersten Arbeitstag und so weiter...

Das Ziel des Stimulus stellt die Generierung einer narrativen Erzählung auf Seiten der Praktikantin dar, die sich auf den gesamten Verlauf des Praktikums bezieht. Durch diese – an dem „Kriterium der Offenheit“ (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 128) ausgerichteten Eingangsfrage – soll der Interviewpartnerin die Möglichkeit gegeben werden, den Verlauf des Praktikums aus subjektiver Sicht und mit eigenen Relevanzsetzungen darzulegen.

Neben der narrativen Eingangsfrage wurden die Praktikantinnen in der Regel um die folgende Beschreibung gebeten, welche sich auf die allgemeine Verdeutlichung der Tätigkeiten der Jugendlichen an einem von ihnen als typisch eingeschätzten Arbeitstag bezieht:

- Können Sie mir bitte einen ganz normalen Arbeitstag bei Ihnen im Betrieb verdeutlichen?

Die Beantwortung dieser beiden Stimuli liefert u. U. bereits eine vertiefende Darstellung des subjektiv erlebten Praktikums (inklusive persönlicher Relevanzsetzungen, welche Hinweise darauf liefern, was der Jugendlichen als besonders bedeutsam erscheint bzw. was sie von ihrem Praktikum mitteilen möchte). Im Anschluss daran erfolgen spezifische (Nach-) Fragen bezüglich des Gesagten. Der offene Interviewleitfaden dient dabei als „flexible Checkliste“ (KLEEMANN et al. 2013: 208), deren einzelne Punkte nur angesprochen werden, wenn die Interviewte sie nicht zuvor bereits (ungefragt) selbst thematisiert bzw. beantwortet. Ihre Reihenfolge richtet sich während der Erhebung nach dem jeweiligen Gesprächsverlauf.

Auf dem Leitfaden waren die folgenden Fragen vermerkt:

¹ Diese Aufforderung wurde in dieser Form nicht in sämtlichen Interviews eingehalten. In der Anfangsphase der Interviewerhebung wurden die Interviewten als Eingangsstimulus darum gebeten, alles zu ihrem Praktikum zu erzählen, was ihnen einfallt. Aufgrund der Tatsache, dass sich auf diese Weise zwar unmittelbare Relevanzsetzungen in den Antworten der Interviewten erkennen lassen, jedoch nur bedingt Erzählungen ange-regt werden, wurde die Eingangsstimulus geändert.

<i>Entsprach/entspricht die Arbeit bzw. das Praktikum Ihren Vorstellungen?</i>	Die Frage zielt auf eine Verdeutlichung der Jugendlichen, welche erkennen lässt, inwieweit ihre Erwartungen bezüglich des Praktikums eingetroffen sind. Dadurch wird zum einen ersichtlich, inwieweit sich die Jugendliche vor Beginn ihres Praktikums (gedanklich) mit diesem befasst hat und welche persönlichen Vorstellungen sie zum anderen von der Betriebswelt hatte. Darüber hinaus wird ggf. erkennbar, ob es in Zusammenhang mit ihrer Erwartung zu Enttäuschungen oder positiven Überraschungen kam.
<i>Wie war/ist der Umgang mit den Kollegen?</i>	In Anbetracht der in Kapitel 3 vorgestellten mikrosoziologisch-handlungstheoretischen Grundlagentheorie sowie des <i>interaktionistischen Analysemodells beruflicher Sozialisation</i> nach LEMPERT ist davon auszugehen, dass die sozialen Interaktionsprozesse innerhalb des betrieblichen Praktikums und somit der soziale Umgang unter bzw. mit den dortigen Kollegen bzw. Mitarbeitern eine hohe Bedeutung für das Erleben des betrieblichen Praktikums und dessen Auswirkungen aufweist.
<i>Wie war/ist der Umgang mit dem/der PraktikumsbetreuerIn?</i>	Die in Kapitel 3 als heuristischer Rahmen behandelten Theorien lassen ebenso vermuten, dass der Umgang mit der Praktikumsbetreuerin sowie weiteren dortigen (direkten) Bezugspersonen das Erleben des Praktikums maßgeblich beeinflussen.
<i>Meinen Sie, dass das für den Betrieb wichtig ist, was Sie dort tun?</i>	Die Beantwortung der Frage liefert ggf. Informationen darüber, inwieweit sich die Praktikantin als (bedeutsamen) Bestandteil des Betriebs begreift und welche Bedeutung sie ihrer eigenen Arbeit (-skraft) für den Betrieb zuschreibt. Darüber hinaus lässt sich ggf. erkennen, inwieweit die Praktikantin innerhalb ihrer betrieblichen Umwelt mit Tätigkeiten beauftragt wird bzw. aktiv nach Tätigkeiten sucht.
<i>War/Ist Ihnen das Praktikum wichtig?</i>	Die Frage zielt direkt auf die subjektive Beurteilung der persönlichen Wichtigkeit bzw. Bedeutsamkeit des betrieblichen Praktikums. ¹ Darüber hinaus wird ggf. ersichtlich, ob die Jugendliche tendenziell eher intrinsisch oder extrinsisch motiviert handelt.
<i>Wie fanden/finden Sie Ihre Arbeit?</i>	Die Frage richtet sich direkt auf das emotionale Erleben der ausgeführten Tätigkeiten innerhalb des Praktikums bzw. deren Beurteilung.
<i>Erhalten Sie eine Vergütung?</i>	Im Verlauf der ersten Interviews konnte festgestellt werden, dass ein Teil der Jugendlichen eine Praktikumsvergütung erhält und ein anderer Teil nicht, was sich ggf. auf die subjektive Beurteilung des Praktikums auswirkt.
<i>Was haben Sie im Praktikum (bisher) gelernt?/ Haben Sie das Gefühl, dass Sie während des Praktikums bzw. durch dieses etwas lernen/ gelernt haben?</i>	Das Augenmerk richtet sich hier auf die subjektiven Lernergebnisse der Praktikantin. Dabei sind sämtliche Bereiche von Interesse, die von der Interviewpartnerin als <i>Lernen im engeren</i> bzw. <i>weiteren Sinn</i> wahrgenommen und beurteilt werden. Die Ergebnisse geben ggf. auch Aufschluss darüber, was von der Jugendlichen als Lernen erkannt bzw. interpretiert wird.

¹ Vgl. hierzu auch die, in Kapitel 3.2.2.3 behandelte mikrosoziologische Grundlagentheorie zum *Symbolischen Interaktionismus* nach BLUMER, welche hervorhebt, dass diese Bedeutungsbeimessung über soziale Interaktionsprozesse bestimmt wird.

<p><i>Hat Ihnen der Schulunterricht für das Praktikum geholfen bzw. hilft er Ihnen?</i></p> <p><i>Hat Ihnen das Praktikum für den Schulunterricht geholfen bzw. hilft es Ihnen?</i></p>	<p>Die beiden Fragen fokussieren die wahrgenommenen Zusammenhänge bzw. Interaktionsprozesse zwischen dem betrieblichen Praktikum und dem schulisch-theoretischen Unterricht. Dieses entspricht der in Kapitel 2.3.1 thematisierten Transferfunktion betrieblicher Praktika.</p>
<p><i>Welche beruflichen Zukunftspläne haben Sie?/ Wie geht es im Anschluss an die FOS für Sie weiter?</i></p>	<p>Die in der Regel abschließende Frage thematisiert den weiteren, geplanten bzw. bevorstehenden schulisch-beruflichen Lebensabschnitt. Die Antwort gibt ggf. Hinweise darauf, inwieweit sich das betriebliche Praktikum auf die berufsbiographischen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen ausgewirkt hat. Um sie besser einordnen zu können, findet darauf ggf. noch eine Thematisierung der beruflichen Pläne, die vor dem Besuch der Fachoberschule bestanden haben bzw. der damaligen Bewerbungsbemühungen, statt.</p>

4.4.3 Institutioneller Rahmen und Erhebung

Die empirische Erhebung fand an einer Fachoberschule mit der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung statt, welche die am häufigsten besuchte Fachrichtung in Hessen darstellt. Es wurden Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowohl der elften als auch der zwölften Klassenstufe durchgeführt. Dies geschah mit der Intention, sowohl Aussagen von Jugendlichen zu erhalten, die unmittelbar mit dem Praktikumsgeschehen in Verbindung stehen, als auch von Jugendlichen, die auf dieses zurückblicken können. Mit Bezug auf die in Kapitel 3.2.1.2 vorgestellte Theorie zum Aufbau *narrativen beruflichen Identitätswissens* (UNGER 2010), lässt sich annehmen, dass Praktikantinnen in der elften Jahrgangsstufe in erster Linie über *handlungsgebundenes Situationswissen* verfügen und Jugendliche in der zwölften Klasse durch dieses ggf. *berufsbiografisches Phasenwissen* erworben haben. Somit gelte es bei der späteren Auswertung der Interviewaussagen zu beachten, dass die Jugendlichen des zwölften Jahrgangs ihr Praktikum bereits reflektiert haben und ggf. in ihren eigenen (beginnenden) berufsbiographischen Verlauf einordnen können. Die Praktikanten (der Klassenstufe 11) verbringen in der Regel zwei Tage in der Woche in ihrem jeweiligen Praktikumsbetrieb und erhalten an den anderen Tagen theoretischen bzw. fachpraktischen Unterricht innerhalb der Schule.

Das *Sampling* vollzog sich größtenteils dadurch, dass ich mich bzw. das Forschungsvorhaben in einigen Klassen vorstellte und die Jugendlichen danach fragte, ob sie Interesse hätten, an der freiwilligen Erhebung teilzunehmen. Teilweise wurden die Jugendlichen auch bereits vorab durch Angehörige der Schulleitung über die Erhebung informiert. Die Interviewpartner meldeten sich freiwillig. Eine spezifische Auswahl fand nicht statt.

Die Interviews wurden innerhalb der Räumlichkeiten der Schule geführt. Dieses resultiert in die Problematik, dass sich die Interviewten ggf. strategisch verhalten und zwar auf eine solche Art und Weise, wie sie sich auch ansonsten gegenüber der Institution Schule verhalten (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014: 63-66). Demzufolge wurden bei der Datenauswertung diejenigen Aussagen, die sich auf schulische Angelegenheiten beziehen, daraufhin un-

tersucht, ob sich ggf. ein strategisches Verhalten auf Seiten der Jugendlichen erkennen lässt. Die aufgezeichneten Interviews wurden von einem professionellen Transkriptionsbüro verschriftlicht, wobei sich das Ergebnis zum Teil als ungenügend herausstellte, da das gesprochene Wort sehr häufig nicht bzw. fehlerhaft verstanden wurde. Aufgrund dessen wurden die Interviewtranskripte von mir textlich überarbeitet und dem Gesagten exakter angepasst. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um keine sprachwissenschaftliche Analyse handelt, wurde die Transkription in Anlehnung an das verhältnismäßig ökonomische, die gesprochene Sprache jedoch weitgehend ohne Glättungen und Ergänzungen wiedergebende Transkriptionssystem TiQ durchgeführt (vgl. PRZYBORSKI/ WOHLRAB-SAHR 2014: 167-170). Zur besseren Lesbarkeit wurden die beispielhaften Interviewpassagen innerhalb der Arbeit jedoch sprachlich geglättet.

Sämtliche in den Interviews genannte Namen von Personen, Betrieben und Orten wurden anonymisiert. Den jeweiligen Interviewpartnern sind zur besseren Lesbarkeit frei erfundene Namen zugewiesen worden. Darüber hinaus wurden die Namensmaskierungen mit der Zahl elf oder zwölf für die besuchte Jahrgangsstufe gekennzeichnet.

4.4.4 Fallgruppe

Die Fallgruppe der Erhebung setzt sich aus 22 Schülerinnen und Schülern zusammen. Von diesen besuchten 15 Personen die elfte Klasse und befanden sich somit zur Zeit des Interviews noch innerhalb ihres Praktikums. Sieben der Interviewten befanden sich bereits in der zwölften Klasse und hatten ihr Praktikum schon abgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils nur einmal interviewt.

Abbildung 4-1: Fallgruppe

Fall	Kurzzusammenfassung Interview
<i>Axel-12</i> Industrie	<i>Axel</i> berichtet von seinen Praktikumstätigkeiten ausgesprochen positiv. Durch seinen Praktikumsbetreuer wurde er (neben kaufmännischen) auch in andere Tätigkeitsbereiche eingeführt und konnte so seine beruflichen Neigungen feststellen.
<i>Bartek-12</i> Sport/ Gesundheit	<i>Bartek</i> wurde hauptsächlich mit monotonen Tätigkeiten beschäftigt. Den sozialen Umgang mit seinen direkten Mitarbeitern empfand er als konfliktreich. Mit Angehörigen hierarchisch höher stehender Berufsgruppen pflegte er hingegen konfliktfreie Kontakte.
<i>Carsten-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Carsten</i> führt hauptsächlich handwerkliche Tätigkeiten aus, was ihm im Allgemeinen zusagt. Den sozialen Umgang empfindet er als angenehm.
<i>Dora-11</i> Industrie	<i>Dora</i> wird mit anspruchsvollen und terminierten Aufgaben betraut. Der soziale Umgang wird überwiegend bzw. teilweise als positiv empfunden.
<i>Eva-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Eva</i> verrichtet hauptsächlich nur wenig anspruchsvolle Tätigkeiten. Der soziale Umgang sowie der betriebliche Alltag werden als bedingt positiv erlebt.

<i>Fatih-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Fatih</i> wechselte seinen Praktikumsbetrieb, da er sich in ersterem ausgenutzt fühlte. In seinem jetzigen Betrieb verrichtet er die gleichen Tätigkeiten wie die dortigen Mitarbeiter und fühlt sich in erster Linie aufgrund des positiven Betriebsklimas sehr wohl.
<i>Gökhan-11</i> Handel	<i>Gökhan</i> arbeitet in seinem Betrieb mit einem Freund zusammen. Seine Tätigkeiten gleichen denen der dortigen Mitarbeiter.
<i>Hanna-12</i> Handel	<i>Hanna</i> berichtet sehr positiv von ihrem Praktikum. Dieses kennzeichnete in erster Linie ein freundschaftliches Betriebsklima.
<i>Ina-12</i> Industrie	<i>Ina</i> wurde während ihres Praktikums mit anspruchsvollen und eigenverantwortlichen Aufgaben betraut. Den sozialen Umgang und ihre Betreuung empfand sie als sehr positiv.
<i>Jens-12</i> Öffentlicher Dienst	<i>Jens'</i> Praktikum zeichnete sich durch Abteilungswechsel und häufige Langeweile aus. Den sozialen Umgang erlebte er als positiv.
<i>Kayra-12</i> Handel	<i>Kayra</i> fühlte sich während ihres Praktikums von einem Teil der dortigen Mitarbeiter sehr unhöflich behandelt. Ihre dortigen Tätigkeiten sagten ihr nur bedingt zu.
<i>Luan-12</i> Öffentlicher Dienst/ Handel	<i>Luan</i> fühlte sich während seines Praktikums durch das Verhalten eines Betriebsangehörigen persönlich angegriffen. Die betrieblichen Tätigkeiten sagten ihm jedoch zu. Er absolvierte ein weiteres Praktikum in einem Handelsbetrieb. Seine dortigen Tätigkeiten empfand er als monoton.
<i>Mona-11</i> Öffentlicher Dienst	<i>Mona</i> verrichtet innerhalb ihres Praktikums anspruchsvolle Tätigkeiten. Die sozialen Beziehungen empfindet sie als angenehm.
<i>Nesrin-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Nesrin</i> empfindet ihre Tätigkeiten als nur bedingt anspruchsvoll und die sozialen Beziehungen als positiv.
<i>Onur-11</i> Industrie	<i>Onur</i> wird in seinem Praktikum nicht allein mit Bürotätigkeiten, sondern auch mit körperlich anstrengenden Aufgaben betraut, was er als wenig angenehm empfindet. Die sozialen Beziehungen beschreibt er als überwiegend positiv.
<i>Pavel-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Pavel</i> verrichtet nur wenig anspruchsvolle Tätigkeiten.
<i>Ralf-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Ralf</i> empfindet seine Tätigkeiten als langweilig. Der soziale Umgang wird als positiv erlebt.
<i>Selma-11</i> Handel	<i>Selma</i> war bereits in mehreren Abteilungen tätig und verrichtete dort zum Teil sowohl anspruchs- als auch verantwortungsvolle Aufgaben. Den sozialen Umgang empfindet sie als überwiegend positiv. Sie erlebte jedoch auch soziale Konflikte.
<i>Tom-11</i> Sport/ Gesundheit	<i>Tom</i> empfindet seine Tätigkeiten in der Regel als positiv. Der soziale Umgang wird von ihm stark personenabhängig beurteilt.
<i>Ulrike-11</i> sonstige Dienstl.	<i>Ulrike</i> führt hauptsächlich einfache Hilfs- und Unterstützungstätigkeiten aus. Der soziale Umgang wird als positiv erlebt.
<i>Vitali-11</i> Öffentlicher Dienst	Arbeitstätigkeiten werden von <i>Vitali</i> allgemein als angenehm beurteilt. Dies trifft auch auf seine Tätigkeiten im Kontext des Praktikums zu, welche ihn jedoch nur bedingt fordern. Den dortigen sozialen Umgang empfindet er als positiv.

Wesley-11 Sport/ Gesundheit	Wesley empfand weder seine Tätigkeiten noch den sozialen Umgang als angenehm, worauf er seinen Praktikumsbetrieb wechselte.
-----------------------------------	---

4.5 Theoretische Herleitung des interaktionistischen Analysemodells

In diesem Kapitel leite ich das *interaktionistische Analysemodell betrieblicher Praktika* her. Nach einer Verdeutlichung des Bezugs zur *Grounded-Theory-Methodologie*, wird das Modell zuerst in seiner ‚nicht-reziproken‘ und dann in seiner interaktionistischen Form vorgestellt. Im Zusammenhang damit werden ergänzende bzw. vertiefende theoretische Konzepte (aus der wissenschaftlichen Sekundärliteratur) thematisiert.

4.5.1 Bezug zur Grounded-Theory-Methodologie

Das *interaktionistische Analysemodell betrieblicher Praktika* wurde anhand des Kodierverfahrens der in Kapitel 4.3 thematisierten *Grounded-Theory-Methodologie* hergeleitet. Die mit Bezugnahme auf den methodologischen Ansatz von KELLE/KLUGE (2010) daraus entstandene Typologie wird in Kapitel 5 in erster Linie anhand von (prototypischen) Falldarstellungen erläutert. Im Folgenden werden die mit der *Grounded-Theory-Methodologie* in Verbindung stehenden Wechselprozesse zwischen Erhebung und Auswertung sowie zwischen Auswertung und dem Rückgriff auf theoretisches Wissen verdeutlicht. Zuvor findet darüber hinaus eine Thematisierung der Rolle des theoretischen Vorwissens bei der Datenerhebung statt.

4.5.1.1 Theoretisches Vorwissen bei der Datenerhebung

Das theoretische Vorwissen bei der Datenerhebung wurde von der Theorie des *Symbolischen Interaktionismus*¹ nach MEAD und BLUMER bestimmt (vgl. Kapitel 3.2.2).² Diese wurde aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus als „sensibilisierende[s] Konzept[...] bzw. [...] Heuristik[...]“ (KELLE/KLUGE 2010: 30)³ verwendet und dient somit dem Ziel, empirisch gehaltvollere und bereichsspezifischere Aussagen zu entwickeln (vgl. ebd.).

¹ Nach KELLE/KLUGE eignet sich die Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* (nach BLUMER), da sie „weitgehend empirisch gehaltlos (d.h. empirisch nicht überprüfbar bzw. falsifizierbar)“ ist (KELLE/KLUGE 2010: 36), als geeignetes *sensibilisierendes Konzept* (vgl. ebenda).

² Der mikrosoziologische Ansatz von MEAD bezieht sich auf die Entwicklung eines *Selbst*. Diese Entwicklung geschieht in erster Linie über die subjektiv reflektierte Übernahme von Aussagen signifikanter Anderer bezüglich der eigenen Person. Darüber hinaus liegt MEADs Ansatz die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung eines *Selbst* auch über soziale Interaktionsprozesse bzw. die (aktive) Einflussnahme auf die soziale Umwelt durch das Subjekt erfolgt. BLUMER hebt den Aspekt subjektiver Bedeutungszuschreibungen inklusive ihrer Wandelbarkeit und – damit unmittelbar in Verbindung stehend – die Relevanz sozialer Interaktionsprozesse hervor. Die beiden Konzepte führen somit zu den Annahmen, dass u. U. den inner- und außerbetrieblichen sozialen Interaktionspartnern der Praktikanten eine bedeutsame Rolle zukommt und dass die Jugendlichen ihr subjektiv erlebtes Praktikum über soziale Interaktionen (aktiv oder passiv) mitgestalten (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2).

³ KELLE/KLUGE (vgl. 2010: 28-30) verdeutlichen, dass der Begriff *sensibilisierendes Konzept* von Herbert Blumer stammt.

Darüber hinaus bildet das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT einen grundlegenden Bestandteil des theoretischen Vorwissens. Wie LEMPERT selbst verdeutlicht, stellt es ein „Suchraster“, ein „Ordnungsschema“ und ein „*allgemeines kausales Modell*“ dar (2009: 44).¹ Konkreter als die zuvor genannten theoretischen Ansätze von MEAD und BLUMER, verweist das Modell von LEMPERT auf eine Vielzahl ggf. bedeutender Kategorien, welche mit beruflichen Sozialisationsprozessen in Verbindung stehen (können), inklusive ihrer interaktionistischen Zusammenhänge. Innerhalb der vorliegenden Studie richtet sich der Fokus in erster Linie (mit Bezug auf die von LEMPERT in seinem Modell gewählten und hier kursiv gesetzten Begriffe) auf die *Operationen beruflicher Sozialisation*, welche die *Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung der sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt* auf personaler *Mikroebene* (bzw. organisationaler *Mesoebene*) sowie das damit in Verbindung stehende *Handeln und Verhalten* betreffen. Darüber hinaus richtet sich das Interesse auch auf die *Auswirkungen auf die individuellen Persönlichkeitsstrukturen* der Jugendlichen, von denen hier die *berufsspezifischen gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen* sowie die *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* als bedeutsam erscheinen.² LEMPERTS Modell liefert demzufolge Hinweise auf zu beachtende bzw. zu analysierende Interaktionsprozesse inklusive der Bedingungen und Auswirkungen im Kontext der (vor-) beruflichen Sozialisation. Darüber hinaus bildet es das Orientierungsmuster für die Entwicklung des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika*.

4.5.1.2 Wechselprozess Erhebung und Auswertung

Die Erhebung fand in vier Blöcken mit mehreren aufeinander folgenden Interviews statt. Bezüglich des Wechselprozesses zwischen Datenerhebung und Auswertung wurden erste als bedeutsam eingestufte Aspekte aus bereits durchgeführten und ansatzweise analysierten Interviews in den späteren Befragungen aufgegriffen. Exemplarisch sei hier auf die Thematisierung von (finanziellen) Gratifikationen sowie der schulisch-betrieblichen Vorgeschichte der Interviewpartner verwiesen. Dabei handelt es sich um Sachverhalte, die in den ersten Interviews nur ansatzweise thematisiert wurden. Aufgrund der Tatsache, dass der zuvor erstellte Interviewleitfaden in erster Linie eine Gedächtnisstütze darstellte, die – um eine restriktive Verwendung auszuschließen – im Hintergrund verwahrt wurde, wurden an ihm keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde bei der Fallauswahl auf eine explizite Suche nach Interviewpartnern mit speziellen, aufgrund erster Erkenntnisse als möglicherweise bedeutsam einzuschätzenden Merkmalen verzichtet.

¹ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.4.

² Dass im Kontext der vorliegenden Studie davon abgesehen wird, die Begriffe *Kompetenz-* und *Qualifikation* zu verwenden, wird in Kapitel 3.1 verdeutlicht.

4.5.1.3 Wechselprozess Auswertung und Einbezug theoretischen Wissens

Der Auswertungsprozess wurde im Allgemeinen bzw. zu Beginn von der grundlegenden Frage geleitet: *Welche (vor-) beruflichen Sozialisationsprozesse vollziehen sich während des betrieblichen Praktikums und welche Aspekte erscheinen diesbezüglich als bedeutsam?*¹ Den definitorischen Bezugspunkt bildet der *weite Sozialisationsbegriff* nach LEMPERT, welcher sämtliche bewussten und unbewussten, gewollten und ungewollten sowie alle soziale und gegenstandsbezogene Persönlichkeitsmerkmale betreffenden (Lern- bzw. Sozialisations-) Prozesse umfasst.² Wie weiter oben bereits thematisiert, zielt der Auswertungsprozess auf die Entwicklung eines *Interaktionsbeziehungen* und somit Ein- und Auswirkungen aufzeigenden theoretischen Modells, welches den jugendlichen Praktikanten eine aktive Rolle beimisst und ihr Erleben bzw. ihre *subjektive Situationsdefinition*³ in den Mittelpunkt stellt.

Ein Wechselprozess zwischen der Auswertung und dem Rückgriff auf theoretisches Wissen fand insofern statt, als im Kontext der Genese erster empirischer Erkenntnisse, auch auf theoretische (Modell-) Konzepte jenseits der Ansätze von LEMPERT, MEAD und BLUMER zurückgegriffen wurde. Diese zusätzlichen Konzepte entstammen den Bereichen der (Arbeits-) Psychologie sowie der Berufs- bzw. Betriebspädagogik und werden im Folgenden in separaten Kapiteln ergänzend vorgestellt. In erster Linie dienen sie der theoretischen Fundierung spezifischer Kategorien innerhalb des Modells.

4.5.1.4 (Computergestützte) Kategorisierung und Modellierung der Daten

Zu Beginn der Auswertung wurden die transkribierten Interviews bzw. Daten einer Validitätsprüfung unterzogen. Dies geschah anhand einer *Interaktionskontrolle*.⁴ Die *Interaktionskontrolle* dient in erster Linie dazu, festzustellen, wie und in welchem Ausmaß der Interviewer die Befragte in ihrem Antwortverhalten und somit auch in ihren Relevanzsetzungen beeinflusst hat. In diesem Zusammenhang weisen KLEEMANN et al. (vgl. 2013: 211) explizit darauf hin, dass Beeinflussungen nicht grundlegend zu analytisch unbrauchbaren Daten führen, allerdings verlangen sie eine genauere Prüfung. Auch Interviewpassagen, in denen sich häufige Sprecherinnenwechsel vollziehen, weisen ggf. auf ein „Ring[...]" um Relevanzsetzungen“ (ebenda) hin, welches es sorgfältig zu prüfen gelte. Im Kontext der weiter unten erfolgenden Vorstellung der analysierten und kategorisierten Daten gibt es daher immer einen Hinweis, wenn Aussagen nur eine bedingte Validität aufweisen bzw. vermuten lassen.

¹ Im Verlauf des Auswertungsprozesses wurde diese allgemeine Fragestellung zu mehreren Teilfragestellungen spezifiziert, welche in Kapitel 4.1 expliziert werden.

² Vgl. hierzu Kapitel 3.1.

³ Vgl. hierzu Kapitel 4.5.3.6.

⁴ Bei der *Interaktionskontrolle* fand eine Orientierung an dem Ansatz von KLEEMANN et al. (2013) statt, der sich explizit auf offene Leitfadeninterviews bezieht. Die Auswertung im Rahmen dieser Studie erfolgte jedoch anhand des in Kapitel 4.3 verdeutlichten *Kodierverfahrens* der *Grounded-Theory-Methodologie* sowie anhand des Ansatzes zur *Typenbildung* nach KELLE/KLUGE (2010).

Die einzelnen (transkribierten) Interviews wurden mit dem Softwareprogramm MAXQDA computergestützt kodiert bzw. analysiert. Als forschungsleitende Fragestellung diene – wie weiter oben bereits erwähnt – zu Beginn (also im Kontext des offenen Kodierens, dessen Ziel es darstellt, die Daten ‚aufzubrechen‘): *Welche beruflichen Sozialisationsprozesse (inklusive der Ein- und Auswirkungen) vollziehen sich während des betrieblichen Praktikums?* Weitere als beachtenswert erscheinende Sachverhalte innerhalb der Daten wurden als ‚Memos‘ festgehalten (vgl. KUCKARTZ 2010).

Das Ziel der – über eine Vielzahl von ‚Durchläufen‘ vollzogenen – Interviewauswertung stellte von Beginn an die Entwicklung bzw. Darstellung eines Interaktionsbeziehungen aufzeigenden praktikumsspezifischen Modells dar. Demzufolge wurde, ebenfalls von Beginn an und neben dem Kodieren spezifischer Interviewaussagen, der Versuch unternommen, anhand der Aussagen bzw. der ersten aus den Daten (durch Vergleiche spezifischer Sachverhalte) generierten Erkenntnisse ein Modell bzw. eine Typologie zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund erster bzw. sich verfestigender Erkenntnisse wurden zum einen Kodierungen zu Kategorisierungen abstrahiert und zum anderen wurde die Modelldarstellung verfeinert. Des Weiteren fanden selektive Kodierdurchläufe bezüglich spezifischer Fragestellungen statt, welche im Zuge der Auswertung und vor dem Hintergrund der allgemeinen Forschungsfrage(n) als bedeutsam bzw. besonders beachtenswert eingestuft wurden.

Bezüglich der Kategorisierung und der Entwicklung eines Modells wurde (wie weiter oben bereits erwähnt und weiter unten expliziert) – im Kontext der Auswertung der Interviewdaten bzw. deren Kodierung – auf weitere theoretische Modelle und Ansätze wissenschaftlicher Sekundärliteratur zurückgegriffen. Dieses Vorgehen unterstützte die Analyse der Daten und diente der Ergebnisaufbereitung. Der Aufbau bzw. die (theoretische) Entwicklung des Ergebnismodells (das *interaktionistische Analysemodell betrieblicher Praktika*) wird im Anschluss separat verdeutlicht. Die anhand des Auswertungsprozesses – und somit aus den Aussagen der Jugendlichen heraus – entwickelten Typologien und Erkenntnisse werden ebenfalls an späterer Stelle anschaulich anhand prototypischer Falldarstellungen inklusive exemplarischer Interviewaussagen vorgestellt.

4.5.2 Orientierung an arbeitspsychologischen Modellen zur Belastung und Beanspruchung

Für den grundlegenden Aufbau eines praktikaspezifischen Modells wird, in Anbetracht der Vielzahl zu beachtender Aspekte innerhalb des *interaktionistischen Rahmenmodells beruflicher Sozialisation* nach LEMPERS, auf das arbeitspsychologische *Belastungs-Beanspruchungsmodell* zurückgegriffen. Dies erfolgt in erster Linie aus Gründen der Komplexitätsreduzierung und zur Hervorhebung der Prozesse, auf die sich der Fokus der vorliegenden Studie richtet.

Das arbeitspsychologische *Belastungs-Beanspruchungsmodell* beschreibt (ähnlich dem behavioristischen Stimulus-Response-Ansatz¹) einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang und lässt sich, wie bspw. SONNTAG/FRIELING/STEGMAIER (2012: 261f.) anschaulich verdeutlichen, anhand der Blechbiegeprobe der technischen Mechanik darstellen: Als *Belastung* bzw. Stress oder Stimulus wird die von außen auf das Material einwirkende Kraft bezeichnet. *Beanspruchung* bedeutet in diesem Zusammenhang die Veränderung des spezifischen Materials durch die einwirkende Belastung. Demnach wird die tatsächliche Beanspruchung nicht allein durch die jeweilige Belastung, sondern – beziehend auf das Beispiel – auch durch die materielle Zusammensetzung des Blechs bestimmt.

Aus arbeitspsychologischer Perspektive stellt *Belastung* einen per Norm definierten Begriff dar: „*Psychische Belastung* ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN EN ISO 10075-1).² Ebenfalls normiert ist der Begriff der *psychischen Beanspruchung*:

„*Psychische Beanspruchung* ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.“

(DIN EN ISO 10075-1)³

Demnach ist der *Belastungsbegriff* im Gegensatz zum allgemeinen Sprachgebrauch aus wissenschaftlicher Perspektive nicht einseitig negativ konnotiert. Stattdessen umfasst er jeglichen erfassbaren Einfluss. Darüber hinaus beinhaltet die Definition der *psychischen Beanspruchung* einen expliziten Bezug auf die individuellen Bewältigungsstrategien von Personen.

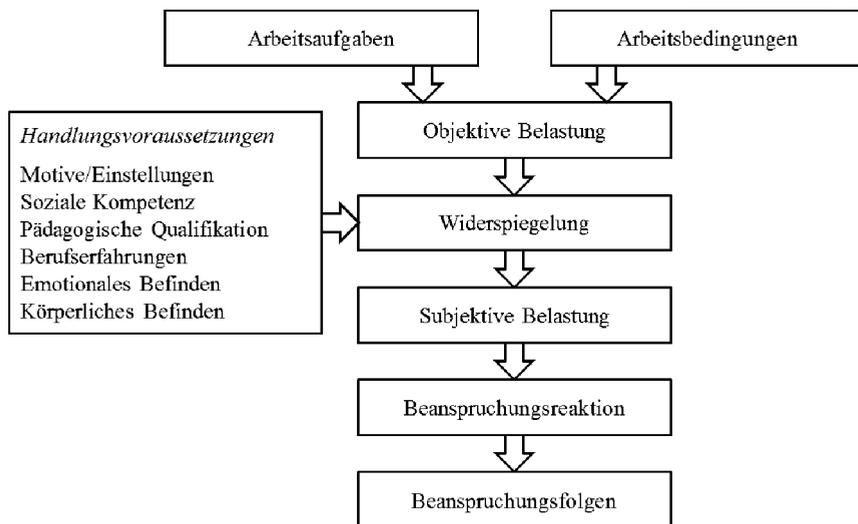
Da die vorliegende Arbeit auf theoretischer Ebene nicht durch den *Behaviorismus* fundiert ist, wird das *Belastungs-Beanspruchungsmodell* der Arbeitspsychologie zwar zur begrifflich-logischen Entwicklung eines *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* herangezogen, jedoch ohne direkten Bezug zum kausalen behavioristischen Stimulus-Response-Ansatz. Dabei handelt es sich um eine Herangehensweise, die auch RUDOW (vgl. 1994: 41) bei der Entwicklung seiner *theoretisch-methodischen Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungssequenz in der Lehrertätigkeit* vornahm. Das Modell von RUDOW (1994) wird bei VAN DICK/STEGMANN (2013: 45) wie folgt dargestellt:

¹ Am *Behaviorismus* (vgl. Kapitel 3.2.2) orientierte *Reiz-Reaktionsmodelle* konzentrieren sich auf Stimuli, welche ein bestimmtes Arbeitsverhalten ändern oder auslösen können (vgl. SONNTAG/FRIELING/STEGMAIER 2012: 261f.).

² Entnommen aus JOIKO/SCHMAUDER/WOLFF (2010: 9); Hervorhebungen durch J. L. abgewandelt.

³ Entnommen aus JOIKO/SCHMAUDER/WOLFF (2010: 10); Hervorhebungen durch J. L. abgewandelt.

Abbildung 4-2: Rahmenmodell Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf



Quelle: in Anlehnung an VAN DICK/STEGMANN (2013: 45), ursprünglich von RUDOW (1994: 43, 46)

Demnach werden von außen einwirkende *Arbeitsaufgaben* und *Arbeitsbedingungen* als *objektive Belastung* bezeichnet. Diese wird durch das Subjekt widerspiegelt und dadurch zur *subjektiven Belastung*. *Widerspiegelung* „oder Redefinition ist dabei als Prozeß zu verstehen, bei dem die handelnde Person die objektiven Arbeitsaufgaben und -bedingungen wahrnimmt und kodiert“ (RUDOW 1994: 15f.). Als Prozess umfasst sie die *Wahrnehmung*, *Bewertung* und *kognitive Verarbeitung* der einwirkenden objektiven Belastung (ebd.: 42). Aus der *Widerspiegelung* der *objektiven Belastung* ergibt sich wiederum die *subjektive Belastung*, welche sich (zumindest in Bezug auf den Lehrerberuf) in der Regel als vorwiegend kognitiv oder vorwiegend emotional belastend darstellt und durch individuelle Bewertungen als positive oder negative Erfahrung erlebt werden kann. Beeinflusst wird der Prozess der *Widerspiegelung* dabei durch die *individuellen Handlungsvoraussetzungen*, welche in Zusammenhang mit den individuellen Sinn gebenden und Handlungsziele generierenden *Motiven* (vgl. ebd.: 23f.) und *Einstellungen* sowie darüber hinaus mit den *sozialen Kompetenzen*, *pädagogischen Qualifikationen*, *Berufserfahrungen* sowie dem *emotionalen* und *körperlichen Befinden* der widerspiegelnden Person stehen. In Folge der *subjektiven Belastung* ergeben sich im Modell RUDOWS *Beanspruchungsreaktionen* als „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (ebd.: 45). Diese können sowohl positiv und somit Wohlbefinden hervorrufend ausfallen oder aber auch negative Reaktionen bewirken, wie bspw. psychische Ermüdung oder Stress. Aus den *Beanspruchungsreaktionen* ergeben sich die *Beanspruchungsfolgen*. Sie stellen „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ (ebd.) dar und können ebenfalls positiv oder negativ ausfal-

len. Zu den Beanspruchungsfolgen gehören u. a. auch die „Verbesserung oder Einschränkung der Handlungskompetenz“ (ebd.: 56) sowie die „Arbeits(un)zufriedenheit“ (ebd.).¹

In grober Anlehnung an das *Belastungs-Beanspruchungskonzept* wird in den folgenden Kapiteln das (im Verlauf dieser Studie entwickelte) *Analysemodell betrieblicher Praktika* verdeutlicht. Es orientiert sich bezüglich des allgemeinen Aufbaus u. a. an dem modelltheoretischen Ansatz von RUDOW (1994), dessen Rahmenmodell auch „eine theoretisch-methodologische Grundlage für die Belastungs-Beanspruchungs-Forschung im allgemeinen“ (1994: 40) darstellt.²

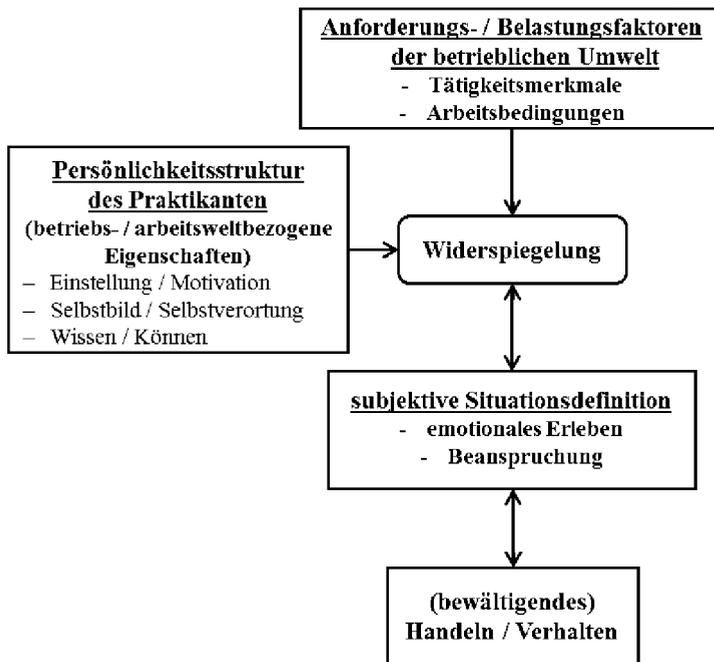
4.5.3 Herleitung und Darstellung des (vorläufigen) ‚nicht-reziproken‘ Modellaufbaus

Das *interaktionistische Analysemodell betrieblicher Praktika* wird in Abbildung 4-3 in seiner einfachen und somit ‚nicht-reziproken‘ Form dargestellt. Zur besseren Übersicht werden die einzelnen Modellkomponenten in separaten Unterkapiteln verdeutlicht.

¹ In zwei separaten Modellen verdeutlicht RUDOW (vgl. 1994: 47, 50) die *positiven bzw. negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen*. Die beiden Modelle enthalten jeweils einen ‚rückwirkenden‘ Prozess, da in diesen die *Lehrertätigkeit* u. a. zu *pädagogischer Handlungskompetenz* bzw. deren Einschränkung führt und diese Entwicklungen sich wiederum auf die (zeitlich folgenden) *Lehrertätigkeiten* auswirken.

² Ein eher praxisorientiertes Erklärungsmodell hinsichtlich der Zusammenhänge von *psychischer Belastung* und *Beanspruchung* findet sich bei JOIKO/SCHMAUDER/WOLFF (2010: 11). Nach deren Modell wirken sich die mit Arbeit in Verbindung stehenden Einflüsse als *psychische Belastung* über die durch Dauer, Stärke und Verlauf bestimmte *Inanspruchnahme* auf die *individuellen Voraussetzungen des Menschen* aus, zu welchen sich unter anderen seine Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Bewältigungsstrategien zählen lassen. Daraus resultiert die kurzfristige *psychische Beanspruchung*, welche als Anregung oder Beeinträchtigung erlebt werden kann. Die kurzfristige *psychische Beanspruchung* wirkt sich wiederum zum einen rückwirkend auf die *individuellen Voraussetzungen des Menschen* aus. Zum anderen verursacht sie ggf. aber auch *langfristige Folgen*. Zu diesen können neben Übung und der Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten u. a. auch Erkrankungen und Burnout zählen. Diese *langfristigen Folgen* wirken sich ebenfalls auf die *individuellen Voraussetzungen des Menschen* aus. Eine direkte Beeinflussung der Belastung durch die Tätigen selbst wird von den Autoren nicht tiefgehend thematisiert, der Schwerpunkt der Veröffentlichung liegt vielmehr auf den Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeit durch Dritte (vgl. ebd.: 9).

Abbildung 4-3: Grundlegender Aufbau des ‚nicht-reziproken‘ Analysemodells



Quelle: eigene Darstellung

4.5.3.1 Modellkomponente: Anforderungs-/Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt

Der Betrieb bzw. die betriebliche Abteilung, in dem bzw. in der der Fachoberschüler sein Praktikum absolviert, wird innerhalb des Modells als *betriebliche Umwelt* bezeichnet. Bei der Wahl des Begriffs fand eine Orientierung an LEMPERT statt, der in seinem *interaktionistischen Modell beruflicher Sozialisation* die Bezeichnung *Bedingungen: soziale Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt* verwendet und darüber hinaus eine Unterteilung in eine *Mikro-, Meso- und Makroebene* vornimmt.¹ Aus Gründen der Komplexitätsreduzierung wird von einer solchen Unterteilung innerhalb des vorliegenden Modells jedoch abgesehen.

Die *betriebliche Umwelt* setzt sich – in Anlehnung an das weiter oben thematisierte *Belastungs-Beanspruchungs-Modell* – aus den *Anforderungs- und Belastungsfaktoren* zusammen, welche auf die Praktikanten einwirken. Da der Belastungsbegriff im allgemeinen Sprachgebrauch (im Gegensatz zu dessen Verwendung im arbeitspsychologischen Kontext) tendenziell negativ konnotiert verwendet wird (vgl. VAN DICK/STEGMANN 2013: 54 und die dort zitierte Literatur), erfolgt zur Vermeidung von Missverständnissen darüber hinaus die Nennung des positiver besetzten Begriffs der Anforderung bzw. der *Anforderungsfaktoren*.² Die Bezeichnung *Faktoren* wurde dabei gewählt, um zu verdeutlichen, dass diese *Anforderungs-*

¹ Vgl. Kapitel 3.2.3.

² *Anforderungen* wirken demnach tendenziell positiv und *Belastungen* tendenziell negativ auf den arbeitenden Menschen ein.

und Belastungsfaktoren ausschließlich anhand von qualitativen Erhebungen aus den subjektiven Äußerungen der Praktikantinnen und somit nach deren *Widerspiegelung* (der Begriff wird weiter unten verdeutlicht) hergeleitet worden sind.¹ Eine auf Objektivität zielende Erhebung der tatsächlichen Belastungsgrößen der jeweiligen betrieblichen Umwelt fand nicht statt. Unterteilen lassen sich die *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* in *Tätigkeitsmerkmale*², die unmittelbar mit den betrieblichen Tätigkeiten der Jugendlichen in Verbindung stehen, und *Arbeitsbedingungen*³, welche die sonstigen, den Praktikantinnen bedeutsam erscheinenden, betrieblichen Gegebenheiten umfassen.

In Bezug auf die *Tätigkeitsmerkmale* wurde das ‚klassische‘ *Job-Characteristics-Modell* von HACKMAN/OLDHAM zur grundlegenden Orientierung verwendet. Es wird im anschließenden Kapitel vorgestellt. Letztendlich wurde von diesem Modell in erster Linie der Grundgedanke übernommen, dass sich das Vorhandensein bestimmter *Tätigkeitsmerkmale* positiv auf das Erleben der Involvierten auswirke und implizit davon auszugehen sei, dass ihr Fehlen ggf. negative Auswirkungen auf das Erleben der Probanden zur Folge hat. Diejenigen *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt*, denen im Kontext betrieblicher Praktika eine besondere Bedeutung zukommt, werden im Rahmen der empirischen Ergebnisse in Kapitel 5 verdeutlicht.

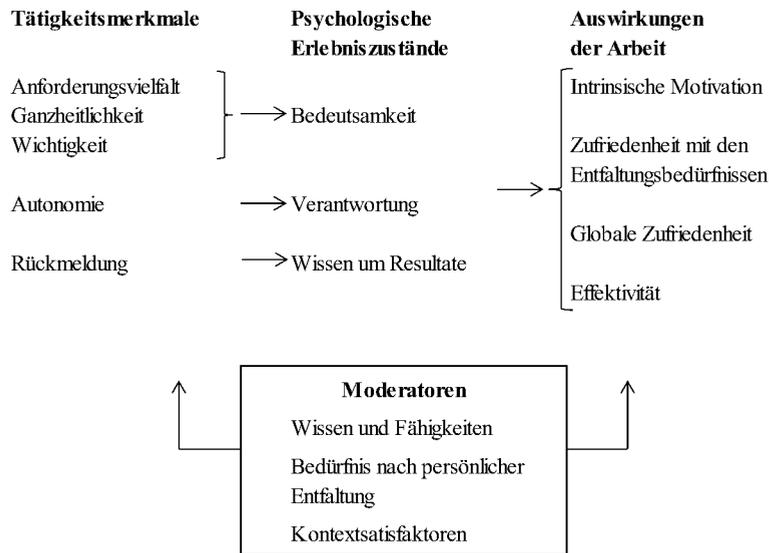
4.5.3.2 Theoretische Vertiefung: das Job-Characteristics-Modell

Das *Job-Characteristics-Modell* [im Folgenden *JCM*], welches von HACKMAN/OLDHAM (1980) im US-amerikanischen Raum entwickelt wurde, verdeutlicht das Erleben und die Auswirkungen von Arbeitstätigkeiten. Es zeigt Merkmale der Gestaltung motivationsförderlicher Arbeit auf. Das Modell der beiden Autoren wurde auch von VAN DICK (vgl. 2006: 118ff.) für dessen Studien zu Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf herangezogen und wie folgt ins Deutsche übersetzt:

¹ Hierbei orientiere ich mich an *W. Rohmert*, welcher sich mit dem *Belastungs- und Beanspruchungskonzept im arbeitspsychologischen Kontext* befasste und objektiv messbare Belastungsgrößen von allein auf qualitativer Ebene zu beschreibenden *Belastungsfaktoren* unterschied (siehe hierzu SONNTAG et al. 2012: 262f. und die dort zitierte Literatur). Da innerhalb der vorliegenden Studie allein qualitative Erhebungen durchgeführt wurden, werden sämtliche *Anforderungen und Belastungen der betrieblichen Umwelt* als *Faktoren* bezeichnet.

² Bei der Wahl des Terminus *Tätigkeitsmerkmale* wurde in dieser Studie eine Orientierung am *Job-Characteristics-Modell* von HACKMAN/OLDHAM gewählt (vgl. Kapitel 4.5.3.2).

³ Bei der Wahl des Terminus *Arbeitsbedingungen* fand eine Orientierung an dem *Belastungs-Beanspruchungsmodell* von RUDOW (vgl. Kapitel 4.5.2) statt.

Abbildung 4-4: Job-Characteristics-Modell

Quelle: in Anlehnung an VAN DICK/STEGMANN (2013: 49), ursprünglich HACKMAN/OLDHAM (1980: 90)

Wie in Abbildung 4-4 gezeigt, gehen die Autoren davon aus, dass bestimmte *Tätigkeitsmerkmale* zu *psychologischen Erlebniszuständen* führen, aus welchen wiederum *Auswirkungen der Arbeit* resultieren. Das Modell bezieht sich dabei allein auf positiv bewertete bzw. anzustrebende Zustände. Es wird somit indirekt davon ausgegangen, dass das Fehlen der dargestellten Merkmale nicht zu den genannten psychologischen Erlebniszuständen führt und sich somit auch keine der als positiv bewerteten Auswirkungen einstellen.

Zu den ausschlaggebenden Tätigkeitsmerkmalen gehören *Anforderungsvielfalt* und somit eine abwechslungsreiche Beanspruchung, *Ganzheitlichkeit*, welche das Durchlaufen von Arbeitsgängen vom Beginn bis zum Ende betrifft, sowie *Wichtigkeit*, die sich auf das Ausmaß der Beeinflussung anderer bezieht. Diese drei Aufgabenmerkmale begründen in erster Linie die subjektiv wahrgenommene *Bedeutsamkeit* der eigenen Arbeitsaufgabe. Weitere Merkmale stellen jene selbstständige Entscheidungen zulassende *Autonomie* dar, welche individuell wahrgenommene *Verantwortung* begründet, sowie schließlich die *Rückmeldung durch die Tätigkeit an sich*, welche ein nicht durch Aussagen anderer verfälschtes *Wissen um die Resultate* verursacht. Das Erleben von *Bedeutsamkeit*, *Verantwortung* und *eigenen Resultaten* wirkt sich wiederum auf die *intrinsische Motivation* der Tätigen aus. Damit einhergehend erhöhen sich auch ihre *Zufriedenheit mit den Entfaltungsbedürfnissen* sowie ihre allgemeine bzw. *globale Zufriedenheit*. Letztendlich führt dies auch zu einer Erhöhung der individuellen und somit der gesamtunternehmerischen *Effektivität*.

Darüber hinaus verdeutlichen HACKMAN/OLDHAM, dass diese Effekte dann besonders ausgeprägt sind, wenn die Tätigen ein starkes *Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung* (und so-

mit an persönlicher Weiterentwicklung im Beruf) haben, sie über ein hohes Maß an *Wissen und Fähigkeiten* verfügen und mit den vorherrschenden *Kontextfaktoren* (zu welchen Bezahlung, Kollegen, Vorgesetzte etc. gehören) weitgehend zufrieden sind.

Schließlich gehen die Autoren davon aus, dass sich das allgemeine Motivationspotenzial von Tätigkeiten anhand einer Formel berechnen lasse. Dieser These liegt die Annahme bzw. Erkenntnis zugrunde, dass *Autonomie* und *Rückmeldung* für eine motivierende Arbeitstätigkeit notwendig sind, wohingegen sich die drei Aufgabenmerkmale *Anforderungsvielfalt*, *Ganzheitlichkeit* und *Wichtigkeit* gegenseitig ausgleichen können.¹

Kritik erfuhr der Ansatz bezüglich der nicht immer eindeutig nachweisbaren Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Merkmalen und Auswirkungen, der Allgemeinheit der genannten Tätigkeitsmerkmale und aufgrund der Nichteinbeziehung sozialer Faktoren.² (Vgl. VAN DICK/STEGMANN 2013: 48-51; VAN DICK 2006: 118-124; ULICH 2011: 107-112; NERDINGER/BLICKLE/SCHAPER 2014: 361f.)

Wie weiter oben bereits erwähnt, wird in dieser Studie in erster Linie der Grundgedanke des *JCM* übernommen. Er besagt, dass das Vorhandensein bestimmter Tätigkeitsmerkmale positive und deren Fehlen negative Effekte zur Folge haben kann. Eine explizite Kodierung der Interviews mit den im *JCM* genannten Tätigkeitsmerkmalen fand nicht statt. Vielmehr wurde anhand der Interviewaussagen ein speziell auf Praktika bezogenes Modell entworfen, welches größtenteils andere Tätigkeitsmerkmale als bedeutsam herausstellt. Dieses versteht sich jedoch in keiner Weise als Widerlegung der im *JCM* genannten Zusammenhänge und Auswirkungen.

4.5.3.3 Modellkomponente: Widerspiegelung

Wie Abbildung 4-3 deutlich macht, wird die *betriebliche Umwelt* von der Praktikantin *widergespiegelt*. Der Begriff der *Widerspiegelung* umfasst die *Wahrnehmung*, *Bewertung* und *kognitive Verarbeitung* der einwirkenden Faktoren (vgl. RUDOW 1994: 42). Innerhalb von LEMPERTS Modell werden diese „Operationen“ (vgl. Abbildung 3-7) als *Wahrnehmung und Deutung* sowie *emotionale bzw. kognitive Verarbeitung* einzeln aufgeführt. Da das Resultat dieses *Widerspiegelungsprozesses*, innerhalb des hier entwickelten *praktikabezogenen Analysemodells*, in einer separaten Komponente hervorgehoben wird (das *subjektive Erleben*), erfolgt (anders als in LEMPERTS Modell) keine begriffliche Unterteilung dieses Prozesses.

Der *Widerspiegelungsvorgang* vollzieht sich unter dem Einfluss der anschließend verdeutlichten individuellen *Persönlichkeitsstrukturen der Praktikantin* bzw. deren *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften*.

¹ Die Datenerhebung erfolgt bei diesem Konzept in der Regel über spezielle Fragebögen des sogenannten *Job-Diagnostic-Survey*.

² Vor dem Hintergrund des Kritikpunktes der Nichteinbeziehung sozialer Tätigkeitsmerkmale erweiterte KAMRAD (2006) das *JCM* in Bezug auf personenbezogene Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich.

4.5.3.4 Modellkomponente: Persönlichkeitsstruktur der/des Praktikant-in/en

Die *Persönlichkeitsstruktur der Praktikantin* (der Begriff entstammt dem *interaktionistischen Modell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT) stellt die „individuelle[...] Voraussetzung[...]“ (JOIKO/SCHMAUDER/WOLFF 2010: 19) bzw. die „Handlungs-voraussetzung[...]“ (RUDOW 1994: 44) für die individuelle *Widerspiegelung der Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* auf Seiten der Jugendlichen sowie für deren *Verhalten* bzw. *Handeln* dar. Wie in Kapitel 3.1 bereits definitorisch thematisiert, umfasst der Terminus *Persönlichkeit* den „Inbegriff aller Ausprägungen aller Dimensionen, in denen menschliches Handeln, Verhalten und Erleben überhaupt beschrieben werden kann“ (LEMPERT 2009: 127) und weist daher nur eine eingeschränkte ‚Fassbarkeit‘ auf. Unter *Persönlichkeit*¹ bzw. *Persönlichkeitsstruktur* werden im *interaktionistischen Analysemodell betrieblicher Praktika* sämtliche personenbezogene Merkmale der jeweiligen Praktikantin subsummiert. Dabei richtet sich das Augenmerk in erster Linie auf die individuellen *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften*.

Eigenschaften bezeichnen im Allgemeinen „alle Merkmale des Erlebens und Verhaltens, in denen sich Personen stabil voneinander unterscheiden“ (SCHMITT 2013: 419).² Innerhalb des auf Praktika bezogenen Modells umfassen die *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* zum einen die *Einstellung* und *Motivation* der Jugendlichen. Unter *Einstellung* wird hier „die seelische Haltung gegenüber einer [...] Sache, verbunden mit einer Wertung oder einer Erwartung“ verstanden (SIX 2013: 424). Von Interesse ist dabei die *Einstellung* der Jugendlichen gegenüber dem Betriebspraktikum an sich, gegenüber ihrer betrieblichen Umwelt sowie gegenüber der Arbeitswelt im Allgemeinen. Demzufolge kann die individuelle praktikumsbezogene *Einstellung* subjektiv positiv oder negativ bewertete Aspekte aufweisen. Die praktikumsbezogene *Motivation* der Jugendlichen – „als innere Ursache des Verhaltens“ (PUCA 2013: 1049) – steht mit deren praktikumsbezogener *Einstellung* in Verbindung. Der Themenkomplex *Motivation* wird in Bezug auf die *Selbstbestimmungstheorie* nach DECI/RYAN (1993) in Kapitel 4.5.3.5 anschließend separat verdeutlicht, demnach existieren unterschiedliche Formen intrinsischer und extrinsischer *Motivation*.³

¹ ASENDORPF (2013: 1170) definiert *Persönlichkeit* als „Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen“. Diese Definition unterscheidet sich von LEMPERTS Begriffsbestimmung durch das Fehlen des bei letzterem genannten Handlungsbegriffs, darüber hinaus verweist ASENDORPF explizit auf das zeitliche Überdauern. Der zeitliche Stabilitätsaspekt der „überdauernden individuellen Besonderheiten“ wird innerhalb der vorliegenden Studie somit in erster Linie auf die Praktikumsdauer bzw. auf Ausschnitte daraus sowie auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung bezogen, welche mit dem Praktikum in Zusammenhang stehen. Dabei werden auch motivationale Aspekte sowie allgemeine Einstellungen, die ggf. auch eine tendenziell eher kurzfristige Stabilität aufweisen können, den *Persönlichkeitsstrukturen* bzw. *Eigenschaften* zugeordnet.

² Dass eine Abgrenzung der *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* einer Person von ihren *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* nur bedingt möglich ist, verdeutlicht das *interaktionistische Modell* von LEMPERT (2009), welches u. a. auch die Interaktionsbeziehungen zwischen diesen Bereichen hervorhebt.

³ Zu den *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Einstellungen* lassen sich auch die *arbeitsweltbezogenen (sozialen bzw. normativen) Orientierungen* rechnen. Nach LEMPERT (vgl. 2009: 127) beziehen sich diese in erster

Als *Selbstbild* werden zusammengefasst „die Kognitionen und Gefühle, die man sich selbst gegenüber hat“ (BERGIUS 2013: 1393) bezeichnet. Sie entstehen „sowohl durch die Selbstbeobachtung der eigenen Erlebnisse und des eigenen Handelns als auch durch die verschiedenen Formen der Beurteilung durch andere“ (ebd.). Diese fortlaufende Entwicklung des *Selbst (-bilds/-konzepts)* bzw. *self* wurde mit Bezug auf die Theorie von MEAD grundlegend verdeutlicht, darüber hinaus wird der Begriff in Kapitel 3.2.2.4 tiefergehend thematisiert. In Zusammenhang damit steht die *betriebs- und arbeitsweltbezogene Selbstverortung*. Diese zeigt auf, ob sich die Praktikantin bzw. Schülerin selbst als innerhalb – und somit (temporär) als Bestandteil – der Betriebs- bzw. Arbeitswelt ansieht, oder ob sie sich selbst tendenziell eher (noch) außerhalb von dieser verortet.

Die *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* der Jugendlichen umfassen auch ihr *betriebs- und arbeitsweltbezogenes Wissen und Können*.¹ Dieses lässt sich in grober Anlehnung an LEMPERT (vgl. Kapitel 3.2.3) unterteilen in *gegenstandsbezogenes Wissen und Können*, welches sich auf gegenständliche Tätigkeiten bezieht, und *soziales Wissen und Können*, also den Umgang mit Menschen.²

Darüber hinaus sei – ebenfalls in Anlehnung an das *interaktionistische Kausalmodell beruflicher Sozialisation* von LEMPERT – darauf hingewiesen, dass die jeweiligen *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* der Jugendlichen in einer Wechselwirkungsbeziehung miteinander stehen. Eine abgrenzende Unterteilung der einzelnen Merkmale ist demzufolge ggf. nur auf theoretischer Ebene möglich.

Wie weiter oben bereits angekündigt, findet sich im folgenden Abschnitt eine theoretische Vertiefung des Motivationsbegriffs, welcher innerhalb des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* (ebenso wie die *betriebs- bzw. arbeitsweltbezogene Einstellung* der Jugendlichen) der *Persönlichkeitsstruktur der Praktikantin* zugeordnet wird. Diese Zuordnung erfolgt trotz der bereits erwähnten Tatsache, dass motivationale Aspekte (ebenso wie die subjektive *Einstellung*) nur ansatzweise mit der Persönlichkeit eines Individuums in Verbindung stehen bzw. nur bedingt durch diese bestimmt werden.

Linie auf die Werthaltungen des Praktikanten bezüglich der Betriebs- und Arbeitswelt. Sie stehen darüber hinaus in Zusammenhang mit dem *sozialen Wissen und Können* von Personen, verweisen jedoch darauf, aufgrund welcher Motive und damit auch ‚in welche Richtung‘ dieses *soziale Wissen und Können* angewendet wird. LEMPERT nennt zur Verdeutlichung das Beispiel der *sozialen Fähigkeit* der Empathie, welche – je nach *sozialer Orientierung* – entweder dazu genutzt werden kann, andere Personen raffinierter auszunutzen, oder dafür, sie wirksamer zu unterstützen.

¹ Der Bezug auf die weitgehend ‚offenen‘ Begriffe *Wissen* und *Können* liegt darin begründet, dass nicht der Anschein erweckt werden soll, dass im Kontext der vorliegenden Studie bspw. Fertigkeiten oder gar Kompetenzen auf Seiten der Jugendlichen erhoben bzw. gemessen wurden.

² Des Weiteren verweist LEMPERT auf die *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* der Individuen. Diese werden innerhalb des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* nicht in einer separaten Kategorie subsummiert, sondern in erster Linie dem (*betriebs- und arbeitsweltbezogenem*) *Selbstbild* der Jugendlichen zugeordnet.

4.5.3.5 Theoretische Vertiefung: Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Nach DECI/RYAN (1993), deren Konzept der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* im Folgenden expliziert wird, gelten Menschen „dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit ihrem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen“ (ebd.: 224).¹ Dem theoretischen Ansatz nach, weist motiviertes Handeln verschiedenartige „qualitative Ausprägungen“ (ebd.) auf, welche sich nach dem „Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit“ differenzieren (ebd.: 225). Grundlegend unterscheiden die Autoren dabei zwischen den Termini der *intrinsischen* und der *extrinsischen* Motivation:²

„Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen ‚separierbaren‘ Konsequenzen erfordert, d.h. keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen [...]. Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf; sie werden vielmehr durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgung eine positive Bekräftigung erwarten läßt, oder die auf andere Weise instrumentelle Funktion besitzen.“
(DECI/RYAN 1993: 225)

Vor dem Hintergrund dieser Definitionen der beiden Motivationsformen ließe sich somit grundlegend annehmen, dass betriebliche Praktika im Kontext der Fachoberschule aufgrund ihres Pflichtcharakters in erster Linie *extrinsisch* motivierte Verhaltensweisen bei den Jugendlichen hervorrufen. Tiefergehende Bedeutsamkeit für die motivations- bzw. sozialpsychologische Analyse betrieblicher Arbeitstätigkeiten erhält die Theorie erst dann, wenn *intrinsische* und *extrinsische* Motivation nicht als Gegensatzpaar verstanden werden. So verweisen DECI/RYAN – nach der Weiterentwicklung ihres Ansatzes (vgl. 1993: 226) – explizit darauf, dass auch *extrinsisch* motiviertes Verhalten zu selbstbestimmten Handlungen führen kann. Mit Bezugnahme auf die Entwicklung eines *Selbst (-konzepts)* vertreten die beiden Autoren die Auffassung,³

„daß der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied, der sozialen Umwelt zu werden. Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt zu erfahren. Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen,

¹ Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff *Motivation* Prozesse, die sich auf „das Setzen und Bewerten von Zielen“ beziehen (ACHTZIGER et al. 2013: 1050). Individuelle Motivation wird dabei „von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung“ (HECKHAUSEN/HECKHAUSEN 2010: 7) bestimmt. *Motive* bilden in diesem Zusammenhang das „organismuseitige[.] Bestimmungsstück der Motivation und somit [die] innere Ursache des Verhaltens“ (PUCA 2013a: 1049).

² Dass insbesondere der Terminus der *intrinsischen Motivation* innerhalb des motivationspsychologischen Wissenschaftsdiskurses nicht einheitlich verwendet wird, verdeutlicht RHEINBERG (vgl. 2010: 366-373). Dieser vergleicht den Versuch einer Begriffsbestimmung mit der „Jagd nach einem Phantom“ (ebd.: 366).

³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 3.2.2 zur Entwicklung des *Selbst* im Sinne MEADS.

übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept. Voraussetzung dafür sind Angebote und Anforderungen in einem akzeptierten sozialen Milieu, das die entsprechenden Verhaltenstendenzen verstärkt [...].“
(DECI/RYAN 1993: 227)

Grundlegend basiert die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* auf der Annahme, dass das motivationale Handeln eines Menschen in erster Linie von den angeborenen Bedürfnissen nach *Wirksamkeit*, *Selbstbestimmung* und *sozialer Eingebundenheit* bestimmt werde. Demzufolge gehen die Autoren von der motivationalen Tendenz des Individuums aus, „sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken [...] und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren“ (DECI/RYAN 1993: 229). In diesem Zusammenhang unterstreicht PUCA, mit Bezug auf die Theorie von DECI/RYAN, dass *Internalisierung* in der Regel dadurch geschehe, „dass Verhalten, für das ursprünglich keine Motivation besteht, von wichtigen Bezugspersonen wertgeschätzt, vorgelebt oder gefordert wird“ (PUCA 2013b: 1392).¹

Expliziter verdeutlicht, lässt sich *extrinsische Verhaltensregulation* dabei in vier Typen unterteilen, die sich zwischen den beiden Polen der handlungsabsichtslosen *Nicht-Regulation* und der autonomen *intrinsischen Regulation* befinden und durch ein zunehmendes Maß an Selbstbestimmung gekennzeichnet sind (vgl. DECI/RYAN 1993: 227f.; PUCA 2013b: 1392): Der Typ der *externalen Regulation* entspricht einem Verhalten, welches von nicht direkt beeinflussbaren, äußeren Faktoren abhängt. *Introjierte Regulation* umfasst Verhaltensweisen, die aufgrund eines inneren (moralischen) Drucks zur Aufrechterhaltung der Selbstachtung motiviert sind, jedoch nicht durch den „Kernbereich[.] des individuellen Selbst“ (DECI/RYAN 1993: 228) bestimmt werden. Um *identifizierte Regulation* handelt es sich dann, wenn sich das *Selbst* mit den Zielen und Werten einer Sache in Ansätzen identifiziert und die damit in Verbindung stehenden Handlungen aufgrund dessen als persönlich wichtig und selbst verursacht ansieht (vgl. ebd.). Den höchsten Grad an Selbstbestimmung unter den vier Typen der *extrinsischen Verhaltensregulation* weist die *integrierte Regulation* auf. Sie umfasst sowohl die Integration von Zielen und Normen als auch die von Handlungsstrategien in das *Selbstkonzept*. *Intrinsische* Motivation stellt letztendlich den „Prototyp der Selbstbestimmung“ (PUCA 2013b: 1392) dar. Ihr Vorhandensein unterstützt u. a. das Entstehen von „positiver Stimmung, Vertrauen, Kreativität, besserer Leistung und Persistenz sowie längerfristig auch [...] besserer Selbstachtung, Wohlbefinden und Anpassung in verschiedensten Lebensbereichen“² (ebd.). Somit wird ersichtlich, dass das Konzept der *Selbstbestimmung* mit einer Vielzahl positiver Erwartungen bezüglich der Auswirkungen auf der persönlichen Ebene verbunden ist.

Kritische Betrachtungsweisen dieser Theorie beziehen sich zum einen auf die nur bedingt ersichtliche Abgrenzung der einzelnen Motivationsarten und -abstufungen, zum anderen auf

¹ Hervorhebungen durch J. L. entfernt.

² Hervorhebungen durch J. L. entfernt.

die Annahme, es gäbe drei angeborene Bedürfnisse nach *Selbstbestimmung*, *Wirksamkeit* und *sozialer Eingebundenheit* (vgl. RHEINBERG 2010: 368f.). So vermutet RHEINBERG in Anbetracht der Popularität des Ansatzes innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, dass „wertbesetzte Begriffe wie ‚Selbstbestimmung‘ oder auch die Annahme von angeborenen positiven Kräften zur Selbstintegration von sozial vermittelten Normen für eine gewisse Akzeptanzbereitschaft bei Lesern [sorgen], die gerne etwas glauben, das ein positives Menschenbild stützt“ (ebd.).

Der theoretische Ansatz von DECI/RYAN dient hier zum einen als Verdeutlichung der (im vorherigen Kapitel kritisch beurteilten) Grundannahme, dass *Motivation* und *Persönlichkeit* zumindest ansatzweise miteinander in Verbindung stehen – diese Verbindung wird im obigen Zitat durch den Prozess der „Integration von Zielen und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept“ (1993: 227) vor dem Hintergrund eines „akzeptierten sozialen Milieu, das die entsprechenden Verhaltenstendenzen verstärkt“ (ebd.) unterstrichen.¹ Darüber hinaus wird im Kontext der Analyse bzw. Vorstellung der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie begrifflich auf das oben verdeutlichte Kontinuum der intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation verwiesen.

4.5.3.6 Modellkomponente: subjektive Situationsdefinition

Innerhalb des Modells werden die Ergebnisse der *Widerspiegelungsprozesse* als *subjektive Situationsdefinition* bezeichnet. Der Begriff der *Situationsdefinition* wird von SCHULZ-SCHÄFFER wie folgt verdeutlicht:²

„Die Situationsdefinition ist die für den Akteur in der Situation handlungsrelevante Wirklichkeitsauffassung, seine Deutung der Situation, an der er sich in seinem Handeln orientiert. In sozialen Situationen sind direkt beobachtete, indirekt erschlossene oder zukünftig erwartete Tätigkeiten oder Untätigkeiten anderer Akteure Situationsbestandteile. Im Rahmen der Definition sozialer Situationen sind dementsprechend auch die Handlungsdeutungen fremden Verhaltens Bestandteil der durch die Situationsdefinition erzeugten Wirklichkeitsauffassung. Die jeweilige Situationsdefinition bildet für den Akteur den sinnhaften Orientierungsrahmen für sein subjektiv sinnhaftes Handeln in der Situation.“
(SCHULZ-SCHAEFFER 2009: ohne Paginierung)

Mikrosoziologische bzw. handlungstheoretische Ansätze, die sich auf den sogenannten *Symbolischen Interaktionismus* nach MEAD und BLUMER beziehen, nehmen grundlegend an, dass Situationen von den handelnden Akteuren subjektiv definiert werden. In diesem Zusammenhang verweisen auch KELLE/KLUGE darauf, dass wenn „ein *interaktionistischer* Ansatz als Heuristik verwendet wird, so wird der Fokus der Untersuchung die Situationsdefinitionen der Beteiligten betreffen und die Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten,

¹ Dieser Vorgang entspricht (nach meiner Lesart) ansatzweise den im *Sozialisationsmodell* von MEAD (vgl. Kapitel 3.2.2.1) genannten *Reflexionsprozessen*, die Individuen bezüglich der auf sie selbst bezogenen Aussagen anderer vornehmen, bevor sie diese – unter Umständen – in ihr *Selbst* integrieren.

² SCHULZ-SCHAEFFER (vgl. 2009 und die dort zitierte Literatur) bezieht sich bei seiner Definition auf das hier nicht weiter thematisierte ‚Thomas-Theorem‘.

durch die diese Situationsdefinitionen entstehen, ausgehandelt, bekräftigt, unterstützt, bekämpft, modifiziert oder verworfen werden“ (2010: 38).

Die Modellkomponente *subjektive Situationsdefinition* der Praktikantin bezieht sich hier somit in erster Linie auf die jeweilige(n) Situation(en) im Kontext des Praktikums als „handlungsrelevante Wirklichkeitsauffassung[en]“ (SCHULZ-SCHAEFFER 2009) bzw. allgemeiner auf die ‚akkumulierte‘ (Gesamt-) Situation Praktikum, wie sie von der Jugendlichen erlebt wird. Der Begriff *Erleben* wird in einem Wörterbucheintrag von FRÖHLICH definiert als:

„Inbegriff aller subjektiven Zustände, Inhalte und Vorgänge, die mit unterschiedlicher Klarheit, Abgehobenheit und Breite bewußt werden und sich sowohl auf (a) gegenwärtig in der Umwelt Vorhandenes, damit auftretende Bewertungen, Gefühle bzw. registrierbare Veränderungen der körperlichen Erregung als auch auf (b) spontan auftretende oder willentlich abgerufene Vorstellungen und Erinnerungen im jeweiligen Situationskontext beziehen.“

(FRÖHLICH 2010: 176)

Neben der allgemeinen Bewusstheit von ‚Erlebensprozessen‘ wird innerhalb der Definition auch der emotionale Aspekt hervorgehoben. Bezüglich der *subjektiven Situationsdefinitionen* bzw. des *Selbsterlebens* der Praktikantinnen erwiesen sich zum einen das *emotionale Erleben*¹ des Praktikums, zum anderen der subjektiv erlebte *Ausprägungsgrad der eigenen Beanspruchung* als besonders bedeutsam. Eine Typologie, welche sich auf diese beiden Merkmale bezieht, wird in Kapitel 5.2 separat verdeutlicht und exemplifiziert.

4.5.3.7 Modellkomponente: (bewältigendes) Handeln und Verhalten

Die *widergespiegelten Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt*, welche (beeinflusst durch die *Persönlichkeitsstruktur der Praktikantin*) zu einer *subjektiven Situationsdefinition* führen, verursachen bei bzw. verlangen von der Jugendlichen in der Regel eine bewältigende (Re-) Aktion. Diese kann situationsabhängig durch ein reaktiv-impulsives *Verhalten* bzw. durch ein überlegtes, umsichtiges und zielstrebiges *Handeln* gekennzeichnet sein (vgl. LEMPERT 2009). *Handeln* und *Verhalten* sind dabei nicht als klar getrennte Gegensätze zu verstehen. Vielmehr handele es sich um ein „Kontinuum“ (vgl. EDELMANN/WITTMANN 2012: 170), welches umso stärker zum Handlungsbegriff tendiere, je deutlicher die folgenden Merkmale ausgeprägt seien.²

¹ Vor dem Hintergrund der Definitionsproblematik des Begriffs *Emotion* (vgl. hierzu OTTO/EULER/MANDL 2000) bezieht sich die Bezeichnung *emotionales Erleben* innerhalb der vorliegenden Studie allgemein auf die mit dem *subjektiven Erleben* des betrieblichen Praktikums einhergehenden Gefühle der Jugendlichen, welche in ihrer jeweiligen Ausprägung ggf. eine tendenziell positive (bspw. Freude) oder negative (bspw. Ärger) Form aufweisen. Zur Hervorhebung des dynamischen bzw. situationspezifischen Aspekts des entwickelten Modells wurde von einer Verwendung des in erster Linie ergebnis- bzw. zustandsbezogenen Begriffs *Arbeits(un)zufriedenheit* abgesehen.

² Ein vertiefender theoretischer Ansatz, der sich auf *Handlungen* im arbeitspsychologischen Kontext bezieht, ist die *Handlungsregulationstheorie* (vgl. VOLPERT 2003). Diese baut auf den folgenden zwei Grundprinzipien auf: 1. Handlungen stellen eine „zyklische Einheit“ (ebd.: 41) dar, da sie mit der Bestimmung eines Ziels beginnen und – zumindest nach erfolgreicher Durchführung – mit dessen Erreichen enden. 2. Die jeweiligen Ziele lassen sich weiter in Teilziele untergliedern, welche sich ggf. wiederum weiter unterteilen lassen (vgl.

- Innensteuerung durch ein Subjekt
 - Entscheidung zwischen Handlungsalternativen
 - subjektiver Sinn
 - Intentionalität (Zielgerichtetheit)
 - Bewusstheit
 - flexibles Handlungskonzept
 - Verantwortung (auch rechtliche)
 - Wissenserwerb
- (EDELMANN/WITTMANN 2012: 169)

Wie in Kapitel 3 theoretisch verdeutlicht, werden die jugendlichen Praktikanten innerhalb der vorliegenden Studie grundsätzlich als *handelnde* Subjekte angesehen. Somit stellt auch ein tendenziell reaktives *Verhalten* eine Form der individuellen *Bewältigung* (innerhalb) des betrieblichen Praktikums dar. Aufgrund der weniger ausgeprägten „Bewusstheit“ (ebd.) gilt es jedoch im Kontext der empirischen Auswertung zu beachten, dass Formen des (*bewältigenden*) *Verhaltens* von den Jugendlichen nur bedingt verbal verdeutlicht bzw. hervorgehoben werden.

Das innerhalb der obigen Aufzählung zuletzt genannte Merkmal des „Wissenserwerb[s]“ (ebd.) durch Handlungen verweist auf die im folgenden Kapitel thematisierte Möglichkeit, dass sich das (*bewältigende*) *Handeln* (und ggf. auch *Verhalten*) der Jugendlichen im Praktikum auf ihre *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* auswirken kann.

4.5.4 Herleitung und Integration der Entwicklungs- und Umweltbeeinflussungskomponente

Nach der obigen Verdeutlichung des ‚nicht-reziproken‘ Analysemodells wird im Folgenden die Entwicklungs- und Umweltbeeinflussungskomponente in das Modell integriert.

4.5.4.1 Lern- und Sozialisationsprozesse als Entwicklungskomponente

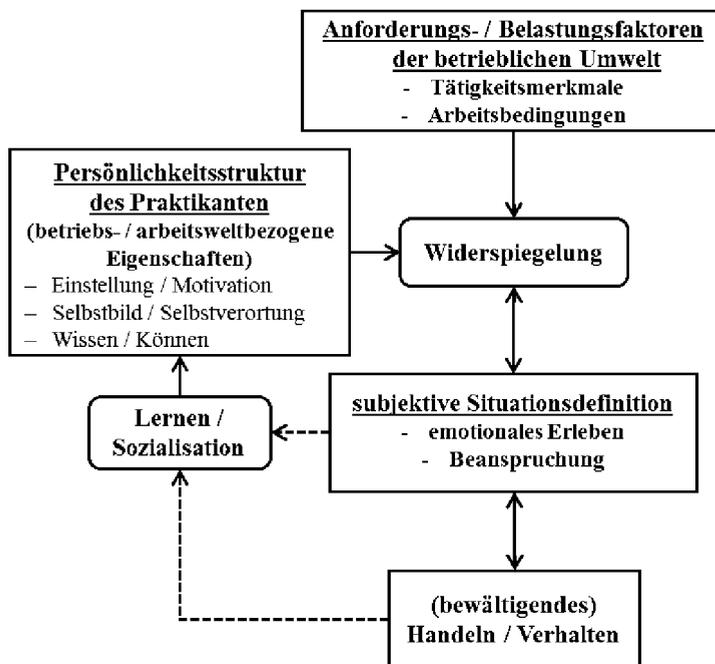
Die *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt*, welche sich aus den *Tätigkeitsmerkmalen*¹ und *Arbeitsbedingungen* zusammensetzen, bilden ggf. die Ursache für

ebd.: 37-56). Diese zyklischen und zielorientierten, auf Ober- und Unterebenen gegliederten (Teil-) Handlungseinheiten sind jeweils durch Rückkopplungsschleifen miteinander verbunden (vgl. HEINZ 1995: 49). Da die Handlungen durch den Tätigen kognitiv geplant und aktiv ausgeführt werden müssen und in diesem Zusammenhang ihre Ganzheitlichkeit hervorgehoben wird, bezieht der theoretische Ansatz auch die persönlichkeitsförderlichen Möglichkeiten von Arbeit grundlegend mit ein. Wegen des tendenziell offenen Interaktionscharakters sozialer Handlungen erscheint die *Handlungsregulationstheorie* jedoch in erster Linie zur Analyse von Handlungen geeignet, die dem gegenständlichen (Arbeits-) Bereich zuzuordnen sind.

¹ Der auf Alexei N. Leontjew zurückgehende arbeitspsychologische Ansatz, Arbeit als *Tätigkeit* zu begreifen, hebt u. a. den persönlichkeitsförderlichen Aspekt ganzheitlicher Arbeitstätigkeiten hervor. Wie SONNTAG/FRIELING/STEGMAIER (vgl. 2012: 63-67) verdeutlichen, bestehen nach Leontjew ganzheitliche und somit persönlichkeitsförderliche *Tätigkeiten* aus der *sinnlichen Wahrnehmung* durch den Tätigen, dem *kognitiven* und somit bewussten und zielgerichteten Handeln sowie dem subjektiven Vorhandensein eines *Sinns*. Strukturell setzen sich *Tätigkeiten* aus *Handlungen* zusammen, welche sich wiederum in *Operationen* als Teilhandlungen und weiter in *Bewegungen* untergliedern lassen. *Tätigkeiten* sind dabei jeweils mit einem bestimmten *Motiv* verbunden, *Handlungen* stehen in Verbindung mit einem *Ziel* und *Operationen* richten sich nach den objektiv vorherrschenden *Bedingungen*. Demzufolge können bspw. die gleichen Arbeitshandlungen unterschiedlicher Personen in einem Betrieb einer unterschiedlichen Tätigkeit zugrunde liegen. Neben dieser strukturellen Betrachtungsweise verdeutliche der Ansatz von Leontjew darüber hinaus den Aspekt, dass Tätig-

Lern- bzw. Sozialisationsprozesse auf Seiten der Praktikantin. Sowohl das *bewältigende Handeln und Verhalten* als auch die *subjektive Situationsdefinition* (als Resultat des *Widerspiegelungsprozesses*) führen ggf. zu Lern- bzw. Sozialisationsprozessen. Diese wirken sich ggf. auf ihre *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* aus. Derartige lernprozessbedingte Entwicklungen führen (zukünftig) zu einer u. U. veränderten *Widerspiegelung* der *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* und beeinflussen somit ggf. auch das zukünftige (*bewältigende*) *Handeln und Verhalten* der Praktikantin. In Abbildung 4-5 werden diese Lern- bzw. Sozialisationsprozesse anhand der gestrichelten Pfeile dargestellt.¹

Abbildung 4-5: Grundlegender Aufbau des erweiterten Analysemodells



Quelle: eigene Darstellung

Um den Prozess des Lernens innerhalb betrieblicher Praktika theoretisch zu verdeutlichen, wird im folgenden Kapitel RAUSCHS *Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz* vorgestellt.

keiten auch prozessual zwischen *Subjekt* und *Objekt* vermitteln und über diese somit eine interaktionistische Beziehung zwischen dem *Individuum* und seiner *Umwelt* besteht. Diese kann zu einer ein- oder beiderseitigen Veränderung führen. Demzufolge beinhalten *Tätigkeiten* sowohl ein gestaltendes als auch ein persönlichkeitsförderndes Element. Neben der theoretischen Fundierung des Sachverhalts, dass Praktikanten ihren betrieblichen Tätigkeiten ggf. mit anderen Motiven nachgehen als festangestellte Betriebsmitglieder, verweist *Leontjew* somit auch auf den persönlichkeitsförderlichen Aspekt von Tätigkeiten. Ein Ansatz der sich auch in LEMPERS *interaktionistischem Kausalmodell beruflicher Sozialisation* wiederfindet.

¹ Die Pfeile werden als gestrichelt dargestellt, um zu verdeutlichen, dass (persönlich bedeutsame) Lern- bzw. Sozialisationsprozesse nicht zwangsläufig in jeder Situation stattfinden.

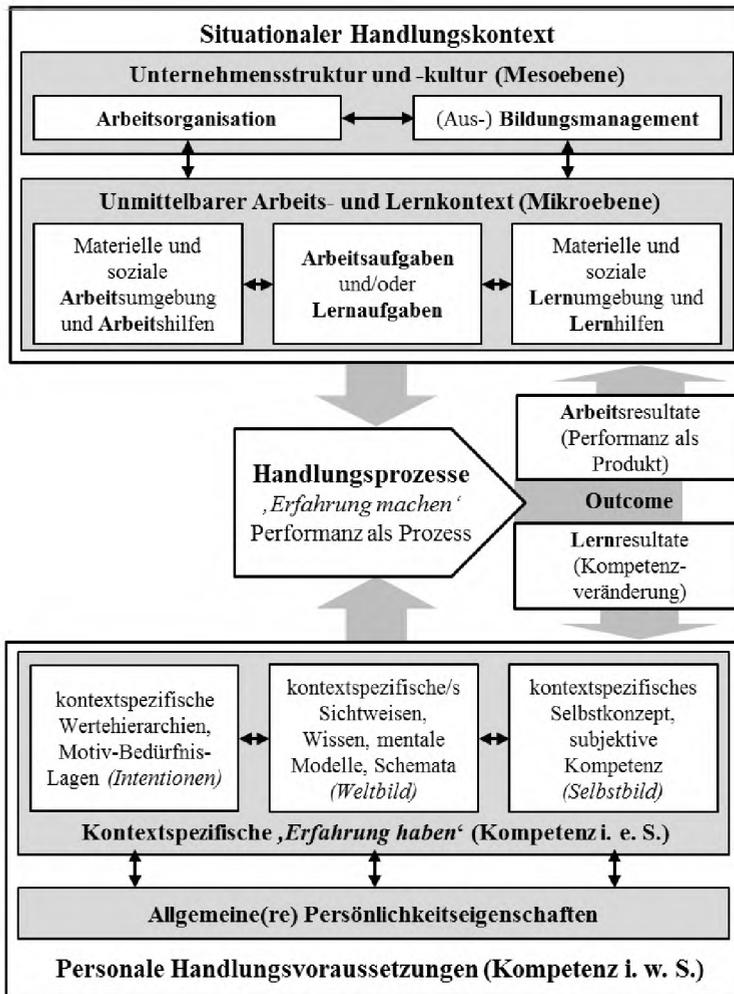
4.5.4.2 Theoretische Vertiefung: *Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz*

RAUSCHS (2011) Ansatz, der sich auf den Themenkomplex des Erlebens und Lernens am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung bezieht, baut auf der grundlegenden Erkenntnis auf, dass sich (die im Kontext der vorliegenden Studie nicht verwendeten Begriffe) *Kompetenz* und *Performanz* wechselseitig bedingen.¹ Neben einem hier nicht tiefergehend behandelten *allgemeinen Handlungsprozessmodell* (vgl. ebd.: 67), innerhalb dessen zwischen unbewussten, auf assoziativer Ebene verarbeiteten Prozessen des *Handelns auf Basis von Routinen* und bewussten, über schlussfolgerndes Denken verarbeiteten Prozessen des *problemlösenden Handelns* unterschieden wird, entwickelte RAUSCH das in Abbildung 4-6 dargestellte *Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz*.

Innerhalb des *Rahmenmodells des Lernens am Arbeitsplatz* wirken auf den *Prozess der Handlung* zum einen der *situationale Handlungskontext* und zum anderen die *personalen Handlungsvoraussetzungen* ein. Der *situationale Handlungskontext* beinhaltet auf der Mesoebene die *Unternehmensstruktur und -kultur* inklusive der *Arbeitsorganisation* sowie des betrieblichen *Bildungsmanagements* und auf der Mikroebene den *unmittelbaren Arbeits- und Lernkontext*, inklusive der *materiellen und sozialen Arbeitsumgebung und Arbeitshilfen*, der *Arbeits- bzw. Lernaufgaben* sowie der *materiellen und sozialen Lernumgebung und Lernhilfen*. Zu den ebenfalls auf den *Handlungsprozess* einwirkenden *personalen Handlungsvoraussetzungen* zählen die *allgemeine(re)n Persönlichkeitseigenschaften* sowie das *kontextspezifische ‚Erfahrung haben‘*, welches sich auf die Bereiche *Intentionen*, *Weltbild* und *Selbstbild* bezieht und *Kompetenz im engeren Sinn* darstellt. Das *Outcome* der *Handlungsprozesse* besteht letztendlich zum einen aus den *Arbeitsresultaten* bzw. der *Performanz als Produkt* und beeinflusst rückwirkend den *situationalen Handlungskontext*, der zum anderen aus den *Lernresultaten* besteht. Diese wirken als *Kompetenzveränderung* rückwirkend auf die *personalen Handlungsvoraussetzungen* ein.

¹ Dieses wechselseitige Bedingen von *Kompetenz* und *Performanz* wird zum einen als „Aktualgenese der Performanz“ (RAUSCH 2011: 8) beschrieben. Diese verdeutlicht die (auf vorhandene Kompetenzen aufbauende bzw. zurückgreifende) prozesshafte Entstehung kompetenten Handelns (Performanz). Zum anderen hebt die „Ontogenese der Kompetenz“ (ebd.), die durch Handlungen entstehende individuelle Entwicklung der (für die Performanz notwendigen) individuellen Handlungspotenziale (Kompetenzen), hervor.

Abbildung 4-6: RAUSCHs Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz



Quelle: in Anlehnung an RAUSCH (2011: 124)

Trotz der Tatsache, dass sich das Modell von RAUSCH im Unterschied zur vorliegenden Studie auf die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* bezieht und sich bei der Entwicklung des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* nicht direkt an diesem orientiert wurde, lassen sich im Vergleich der beiden Modelle grundlegende Parallelen erkennen: Die von RAUSCH als *Kompetenz i. e. S.* bezeichneten Kategorien *Intentionen*, *Selbstbild* und *Weltbild* entsprechen (zumindest ansatzweise) den *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften Einstellung/Motivation, Selbstbild/Selbstverortung* sowie *Wissen/Können* des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika*. Die *Anforderungs- bzw. Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* werden bei RAUSCH (mit expliziterem Bezug auf den ‚Lernkontext‘) als *situationaler Handlungskontext* beschrieben. Darüber hinaus verdeutlicht auch das Modell

von RAUSCH die Einflüsse bzw. Auswirkungen der *Handlungsprozesse* sowohl auf die handelnde Person selbst (*Lernresultate*) als auch auf den *situationalen Handlungskontext* (*Arbeitsresultate*). Die Verdeutlichung des Modells von RAUSCH dient hier somit in erster Linie dazu, auf die Parallelen zwischen diesem und dem *interaktionistischen Analysemodell betrieblicher Praktika* hinzuweisen. Diese liegen trotz der Tatsache vor, dass sich die beiden Modelle zum einen auf verschiedene theoretische Grundbegriffe und zum anderen auf verschiedene Interessenschwerpunkte beziehen.

Neben der Entwicklung des oben dargestellten Modells analysierte RAUSCH im Kontext seiner Studie¹ u. a. auch verschiedene theoretische Ansätze bzw. Modelle, die sich mit den lernförderlichen Merkmalen von Arbeitsaufgaben befassen. Innerhalb seiner „Meta-Synopse“ (RAUSCH 2011: 139) nennt er ohne Anspruch auf Vollständigkeit die folgenden Punkte, welche von ihm, absteigend nach der Häufigkeit ihres Auffindens, sortiert wurden:

- Herausforderung
- Spielraum
- Vielfalt
- Interaktion
- Vollständigkeit
- Bedeutsamkeit
- Rückmeldung
- Zeitelastizität
- Transparenz
- Störungsfreiheit

(RAUSCH 2011: 140f.; vgl. auch die dort zitierte Literatur.)

Auch wenn im Kontext der vorliegenden Studie keine explizite Analyse bzw. Kodierung der Interviews in Bezug auf die von RAUSCH genannten Merkmale lernförderlicher Arbeitsaufgaben durchgeführt wurde, finden sich einige dieser Merkmale (in gleicher oder ähnlicher Form) auch in der Ergebnisdarstellung des *interaktionistischen Analysemodell betrieblicher Praktika*.² Sie erfolgt in Kapitel 5.

¹ Die empirische Studie von RAUSCH (2011) analysiert in erster Linie über Tagebuchstudien die Tätigkeiten, das Arbeitserleben und die Lernpotenziale von Auszubildenden in kaufmännischen und technischen Berufen. Zu den Ergebnissen der Studie gehören Erkenntnisse darüber, dass Auszubildende überwiegend mit bereits bekannten und einfacheren Tätigkeiten beauftragt werden und dass bei angehenden Einzelhandelskauffleuten der direkte und eigenverantwortliche Kundenkontakt bereits nach wenigen Monaten den Hauptbestandteil der Tätigkeit ausmacht. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass in erster Linie auszubildende Fachkräfte als feste Ansprechpartner und Arbeitstätigkeiten, die als interessant wahrgenommen werden, eine motivationsförderliche Wirkung auf die Auszubildenden ausüben. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Lernen in Arbeitsprozessen, welches in erster Linie beiläufig und informell stattfindet, durch ein als positiv empfundenen Arbeitsklima unterstützt wird und sich daneben auch die Faktoren Herausforderung, Interaktionsqualität und ggf. Erlebensqualität sowie Selbstständigkeit lernförderlich auswirken (vgl. ebd.: 315-325).

² Innerhalb des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* finden sich Begriffe, die sich (ansatzweise) auf die Merkmale Herausforderung, Spielraum, Vielfalt, Interaktion und Bedeutsamkeit beziehen. Dieses stellt jedoch keine Bestätigung oder Widerlegung der oben genannten Merkmale dar, die sich auf den Bereich der Lernförderlichkeit von Arbeitsaufgaben im Allgemeinen beziehen.

4.5.4.3 Bewältigendes Handeln als Umweltbeeinflussungskomponente

Vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen dieser Studie bildet die Interaktionskomponente einen essenziellen Teil des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika*. Diese verdeutlicht, dass die Jugendlichen durch ihr *Handeln* bzw. *Verhalten* ihre *betriebliche Umwelt* und die mit ihr verbundenen *Anforderungs- und Belastungsfaktoren* ggf. direkt oder indirekt bzw. aktiv oder passiv beeinflussen bzw. mitgestalten. Diese Beeinflussung wird (weiter unten) in Abbildung 4-8 durch den auf der rechten Seite verlaufenden (gestrichelten) Pfeil dargestellt. Eine Verdeutlichung der grundlegenden Bewältigungsformen bzw. Handlungsweisen der Praktikantinnen erfolgt im Ergebnisteil der vorliegenden Studie. Im nächsten Kapitel finden sich in diesem Zusammenhang eine theoretisch vertiefende Thematisierung des Begriffs *Bewältigung* sowie eine Darstellung möglicher *Bewältigungsintentionen* (auf Seiten der Jugendlichen).

4.5.4.4 Theoretische Vertiefung: Bewältigungsintentionen

Der ursprünglich aus der Stressforschung stammende Begriff *Coping* bzw. *Bewältigungsverhalten* bezeichnet im Allgemeinen:

„jede Form der Auseinandersetzung bzw. des Umgangs mit psychisch und physisch als belastend empfundenen Situationen [...] oder erwarteten Ereignissen, welche die Ressourcen [...] einer Person berühren oder übersteigen. Ziel der dabei eingesetzten kognitiven [...], affektiven [...] sowie verhaltensorientierten Prozesse ist, die auftretenden externalen und internalen Anforderungen zu meistern, entstandene Verluste und Konflikte [...] aufzufangen bzw. einzudämmen sowie das Wohlbefinden der betroffenen Person wiederherzustellen.“

(FALTERMAIER/LESSING/SCHWARZ 2013: 340; Hervorhebungen durch J. L. entfernt.)

So wie der weiter oben thematisierte Begriff *Belastung* wird auch der Begriff *Bewältigung* aus arbeitspsychologischer Perspektive nicht ausschließlich auf tendenziell als negativ erlebte Situationen bezogen. Allerdings bildet der Themenkomplex *Bewältigung von Stress* bzw. *Bewältigung von kritischen Lebenssituationen* einen bedeutenden Anteil der Forschung, die sich auf den *Coping*-Begriff bezieht (vgl. ebd.).¹ Da das betriebliche Praktikum im Kontext der Fachoberschule nur u. U. als negativ belastend erlebt wird, wird der Bewältigungsbegriff innerhalb dieser Studie somit für alle Formen des Umgangs mit (betrieblichen) *Anforderungen und Belastungen* verwendet, unabhängig von ihrer positiven oder negativen *Widerspiegelung* durch das Subjekt.

Nach LAUX/WEBER lassen sich die mit Bewältigung verbundenen, subjektiven Ziele und Absichten in vier „Zielfacetten“ (1993: 25) unterteilen, welche sich auf die Regulation der eigenen Emotionen, die Regulation der Situation, die Regulation des Selbst oder auch auf die Regulation der Interaktion beziehen können. Dabei stehen die jeweiligen Bewältigungsintentionen in einem engen Verhältnis zueinander und vollziehen sich ggf. gleichzeitig (vgl. ebd.: 24-28; hierzu auch GRABOWSKI 2007: 79f.).

¹ Exemplarisch sei hier auf die Arbeit von GROBE (2008) verwiesen, die den Umgang junger Frauen mit kritischen Lebensereignissen analysiert.

Abbildung 4-7: Bewältigungsintentionen

Emotionsregulation <ul style="list-style-type: none"> - die Gefühle, das subjektive Empfinden, regulieren - den Gefühlsausdruck regulieren - physiologische Erregung und Symptome regulieren - die kognitive Bewertung der Situation ändern - Handlungsimpulse kontrollieren
Situationsregulation <ul style="list-style-type: none"> - die Situation aktiv verändern - sich selbst an die Situation anpassen - den ‚status quo ante‘ bewahren - eine Auseinandersetzung mit der Situation vermeiden
Selbstregulation <ul style="list-style-type: none"> - verletztes Selbstwertgefühl und angegriffenes Selbstkonzept wiederherstellen - Selbstwertgefühl und Selbstkonzept schützen und bewahren - Selbstwertgefühl steigern und Selbstkonzept erweitern
Interaktionsregulation <ul style="list-style-type: none"> - Feedback geben / Befinden und Gefühle rückmelden - interaktionsbezogene Selbstbilder kommunizieren - die anderen zu einem gewünschten Verhalten bringen - Interaktion/Beziehung in Frage stellen, demontieren - Interaktion/Beziehung schützen/fördern

Quelle: LAUX/WEBER (1993: 26)

Innerhalb des empirischen Teils der vorliegenden Studie wird bezüglich des *Bewältigungshandelns* der Jugendlichen – anders als bei LAUX/WEBER – auf allgemeine Formen des Umgangs mit der Situation Betriebspraktikum und den damit verbundenen *Anforderungen* und *Belastungen* verwiesen. An ausgewählten Stellen, an denen das individuelle *Handeln* von Praktikantinnen im Umgang mit speziellen subjektiven Belastungssituationen tiefergehend thematisiert wird, finden sich jedoch auch Verweise auf die von LAUX/WEBER genannten Bewältigungsintentionen.

4.5.4.5 Interaktionen mit Mitschülern als ergänzende Modellkomponente

Anhand der Analyse der Interviewaussagen wurde ersichtlich, dass die subjektive Beurteilung der persönlichen Praktikumssituation auch durch die Aussagen von Mitschülerinnen oder anderweitig bekannter (ehemaliger) Praktikantinnen bezüglich deren (damaliger) subjektiver Situation beeinflusst wird. Da diese Modellkomponente aus Gründen der Komplexitätsreduktion bei der typologischen Darstellung der empirischen Ergebnisse nicht wiederaufgegriffen wird, sei bereits hier – und nur an dieser Stelle – auf spezifische Interviewaussagen der Jugendlichen verwiesen, die diesen Sachverhalt verdeutlichen. Diese Aussagen signifikanter Anderer können demnach zu einem positiveren Erleben des eigenen Praktikums beitragen („*in der Klasse war es eben bei vielen so, dass die nicht so selbstständig gearbeitet haben, wie ich*“ Ina-12 #43, „*letztendlich war’s dann ganz okay, wenn man das zu anderen verglich, da gab’s schlimmere Fälle*“ Bartek-12 #19, „*ich kenne solche aus einer andern Klasse, da sind eigentlich alle unzufrieden mit ihrem Praktikum, die meisten sitzen da nur rum oder machen gar nix*“ Carsten-11 #19). Auf der anderen Seite können

Aussagen von Mitschülerinnen jedoch auch zu einer negativeren Beurteilung des eigenen Praktikums führen („wenn ich auch [...] von allen andern Schülern höre, die arbeiten nicht so lange, [...] im Praktikumsvertrag steht halt bis acht Stunden, und ich arbeite wirklich die acht Stunden voll, und manche kriegen dann Vergütung und ich bekomme gar nix“ Dora-11 #34). Da sich die Jugendlichen allem Anschein nach mit ihren praktikumsbezogenen Aussagen gegenseitig beeinflussen, handelt es sich um interaktionistische Prozesse, welche das subjektive Erleben des betrieblichen Praktikums mitbestimmen.

4.5.5 Zusammenfassende Darstellung des interaktionistischen Analysemodells

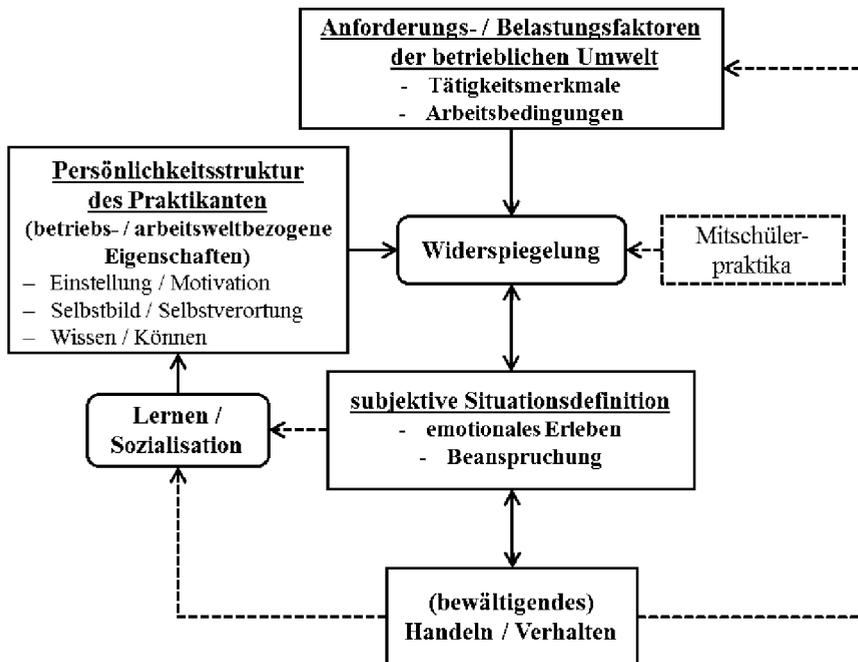
Abbildung 4-8 zeigt den grundlegenden Aufbau des *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika*, dessen theoretische Herleitung und einzelne Komponenten in diesem Kapitel verdeutlicht wurden. Die Aussagen der Interviewpartner, welche die Erstellung des Modells mitbestimmten, werden im anschließenden Abschnitt im Kontext der Vorstellung der empirischen Ergebnisse thematisiert.

Das dargestellte Modell weist einen grundlegend interaktionistischen Aufbau auf. Folglich wird den Praktikanten – trotz der Bezugnahme auf das arbeitspsychologische *Belastungsbeanspruchungs-Modell* (vgl. Kapitel 4.5.2) – explizit der Status von Subjekten zugeschrieben, die ihre Umwelt durch ihr Handeln aktiv beeinflussen bzw. (mit-) bestimmen (können). Ein- und Auswirkungen bzw. Zusammenhänge werden anhand von Pfeilen dargestellt.¹ Die mit zweispitzigen Pfeilen verbundenen Komponenten *Widerspiegelung*, *subjektive Situationsdefinition* und *(bewältigendes) Handeln und Verhalten* stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang zueinander und lassen sich nur theoretisch differenzieren. Mit abgerundeten Ecken dargestellte Komponenten (*Widerspiegelung* und *Lernen bzw. Sozialisation*) stellen „Operationen“ (LEMPERT 2009: 41) bzw. „Prozesse“ (ebd.) dar, die (vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns bzw. der Fragestellung dieser Studie) in erster Linie anhand ihrer individuellen Bedingungen und Auswirkungen bzw. Ursachen und Folgen (und somit nicht anhand ihrer ‚inneren‘ Vorgänge²) verdeutlicht werden.

¹ Gestrichelte Linien stellen mögliche, jedoch nicht stets vorhandene Ein- bzw. Auswirkungen dar.

² Kognitionspsychologische Aspekte (vgl. hierzu ANDERSON 2013) werden demzufolge nicht tiefergehend thematisiert.

Abbildung 4-8: Grundlegender Aufbau des interaktionistischen Analysemodells



Quelle: eigene Darstellung

Im Anschluss erfolgt die Vorstellung der empirischen Ergebnisse, welche in direktem Zusammenhang mit dem *interaktionistischen Analysemodell betrieblicher Praktika* in erster Linie anhand prototypischer Falldarstellungen verdeutlicht werden.

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vor. Nach einer Verdeutlichung der *Typologie des Praktikumseinstiegs* veranschauliche ich das *subjektive Erleben* des Praktikums anhand des in Kapitel 4.5 (theoretisch) hergeleiteten *interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika* sowie prototypischer Falldarstellungen. Abschließend erläutere ich die Auswirkungen der betrieblichen Praxisphase auf die Jugendlichen.

5.1 Typologie des Praktikumseinstiegs

Bei der Analyse der Praktikumsverläufe werden auch die grundlegenden Motive und Einstellungen der Schüler miteingeschlossen, mit denen diese ihre betrieblichen Praxisphasen antreten. Bei diesen schulformspezifischen *Motiven und Einstellungen beim ‚Praktikumseinstieg‘*, welche in unmittelbarem Zusammenhang mit den praktikumsbezogenen *Zielen und Erwartungen* der Jugendlichen stehen, stellten sich zum einen die *Gründe und Motive der Entscheidung für den Bildungsgang* und zum anderen die *Gründe und Motive der Entscheidung für den Praktikumsbetrieb* als bedeutsam heraus.

5.1.1 Gründe und Motive der Entscheidung für den Bildungsgang

Wie im Folgenden verdeutlicht wird, wurden zwei grundlegende Beweggründe auf Seiten der Jugendlichen ersichtlich, welche sie dazu motivierten, die Fachoberschule zu besuchen.

5.1.1.1 Die Fachoberschule als *Qualifizierende Orientierungsphase*

Die zweijährige Fachoberschule wird in der Regel im Anschluss an den mittleren Schulabschluss absolviert. Wie die folgenden Interviewauszüge verdeutlichen, entschied sich ein Teil der Jugendlichen ohne konkrete berufliche Ziele für den Besuch der Schulform:

So deutet bspw. die Entscheidung, die *Ulrike-11* bezüglich ihres Bildungsgangs getroffen hat, auf ein eher diffuses (Selbst-) Bild hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft – und deren Planung – hin: „*eigentlich wollte ich auch auf [eine andere Fachoberschule] gehen, weil da ja Gestaltung ist, aber dann habe ich mir gedacht: wer weiß? vielleicht entscheide ich mich um, und dann bin ich mit Wirtschaft auf jeden Fall auf der sicheren Seite, wie dass ich mich da mit Farben auskenne, also eher so eine rationale Entscheidung [...] aber, wer weiß es nächstes Jahr? deswegen, ich kenne mich, und ich werde noch, glaube ich, öfter meine Meinung wechseln*“ (#69). *Ulrike*, die im Anschluss an die Fachoberschule studieren möchte, war ihrer eigenen Aussage nach zum Zeitpunkt ihrer Schulwahl der Überzeugung, dass die Fachrichtung *Wirtschaft*, im Gegensatz zur Fachrichtung *Gestaltung*, „*auf jeden Fall*“ bessere Chancen und Optionen auf dem Arbeitsmarkt ermögliche. Ihr Hinweis darauf, dass sie sich ihrer eigenen Sprunghaftigkeit bewusst sei und für sie zum damaligen Zeitpunkt noch eine Entscheidungsfindung ausgestanden habe, verdeutlicht, dass der Besuch der Fachober-

schule in diesem Fall in erster Linie eine unspezifische Optionenerweiterung (auf den Hochschulbereich) darstellte. Die Entscheidung für den Schulbesuch entlastete sie davon, zu diesem Zeitpunkt eine konkrete berufliche Zukunftsentscheidung treffen zu müssen. Darüber hinaus wird allerdings auch ersichtlich, dass *Ulrike* allem Anschein nach den Druck verspürt, bei ihrem beruflichen Entscheidungsprozess auch vermeintliche Gegebenheiten des Arbeitsmarktes berücksichtigen zu müssen.

Für *Ralf-11* hingegen, dessen berufliche Ziele kaum spezifiziert sind – „*vielleicht irgendwas mit Medien oder sowas*“ – stellt der Besuch der Fachoberschule eine Notlösung dar: „*ich wollte eigentlich erstmal aufs normale Gymnasium gehen, aber da wurde ich nicht angenommen, weil die Plätze alle voll waren [...] und dann muss ich halt auf die FOS hier gehen, das ist jetzt aber nicht so schlimm*“ (#45). Auch wenn ihm die Option, ein allgemeinbildendes Gymnasium zu besuchen, verwehrt wurde und der Besuch der Fachoberschule somit nur eine ‚Ausweichalternative‘ darstellt, bietet sich ihm durch sie die (mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung verbundene) Möglichkeit, seinen persönlichen Druck, eine Berufswahlentscheidung treffen zu müssen, zu verschieben.

Neben denjenigen Fachoberschülern, die nach ihrem mittleren Schulabschluss ausschließlich eine Weiterführung ihrer Schullaufbahn als Option für sich in Betracht zogen, haben andere bereits erste Erfahrungen mit Bewerbungsverfahren hinter sich. So antwortet bspw. *Pavel-11* auf die Frage, ob er nicht gleich nach der Realschule eine Berufsausbildung absolvieren wollte: „*ich wollte schon, aber auch irgendwie nicht, also, ich hab mich jetzt nur als [Kaufmann] beworben, ich wollte auch nicht großartig suchen, also, ich hab gedacht, wenn das jetzt nicht klappt, dann mach ich halt mein Fachabitur*“ (#77). Allem Anschein nach bewarb sich *Pavel* somit eher halbherzig, was sich ggf. mit der von ihm hervorgehobenen, geringen Ambition erklären lässt, tatsächlich eine Ausbildung in dem genannten Beruf zu absolvieren (oder aufgrund des mangelnden Erfolgs nachträglich als nur bedingt angestrebt gerechtfertigt wird).

Mona-11 bewarb sich bereits nach der zehnten Klasse direkt bei ihrem Wunschbetrieb, erhielt dort aber keine Zusage für einen Ausbildungsplatz: „*so wollte ich dann erst mal noch mal Fach-Abi machen, weil heutzutage kriegt man ja auch nicht mehr so viel mit Real, und dann wollte ich halt einfach noch mal was machen, und da ich ja wusste, dass ich Wirtschaft-Verwaltung machen will, [...] und das würde mich dann auch, denke ich mal, ein bisschen weiterbringen, das war eigentlich so der Hauptgrund, warum ich Schule machen wollte und weil ich mich halt auch nicht so richtig entscheiden konnte so*“ (#91). *Mona* verweist hier darauf, dass ihrer Ansicht nach, ein mittlerer Schulabschluss von Seiten der Betriebe als nicht mehr ausreichend angesehen werde. Gegebenenfalls sah sie ihre damalige schulische Qualifikation als Grund dafür an, die angestrebte Ausbildungsstelle nicht erhalten zu haben oder wurde sogar darauf hingewiesen, dass zumindest ein Fachoberschulabschluss betrieblich verlangt werde. Ihr Hinweis darauf, zum damaligen Zeitpunkt noch keine endgültige Berufswahlentscheidung getroffen, sondern sich allein für eine Fachrichtung

entschieden zu haben, macht auch in diesem Fall ersichtlich, dass der Besuch der Fachoberschule sowohl eine berufliche Optionenerweiterung als auch eine Möglichkeit zur Verschiebung der Berufswahl darstellt.

Ina-12 wurde von ihrem (späteren) Praktikumsbetrieb, bei dem sie sich im Anschluss an ihren mittleren Schulabschluss bereits um einen Ausbildungsplatz bewarb, mehr oder weniger direkt darauf hingewiesen, dass ein Besuch der Fachoberschule inklusive des Jahrespraktikums erwünscht sei: „*beim Vorstellungsgespräch meinte man dann, ich wäre noch ziemlich jung und auch noch ein bisschen schüchtern, man sollte vielleicht erst mal ein Jahr so arbeiten, da man so wirklich auch in diese Arbeit so reinkommt*“ (#5). Ihr wurde also nahegelegt, den Fachoberschulbesuch als beruflich-persönlich weiterführende Phase zu nutzen und währenddessen eine Berufswunschkontrolle bzw. eine vertiefende berufliche Such- und ggf. Findungsphase zu durchlaufen.¹

Dass sich auch *Bartek-12*, der sein Praktikum in einer klinischen Einrichtung absolvierte, in erster Linie zur Erweiterung seiner beruflichen Optionen (darüber hinaus jedoch auch zur beruflichen Orientierung) für den Besuch der Fachoberschule entschied, verdeutlicht das folgende Zitat: „*ich hatte dann nach der Zehn so den Gedanken vielleicht äh in Richtung Medizintechnik oder Medizin was zu machen und dann die Einblicke zu haben, ich hab mich auch für so was interessiert, wobei ich dann in der Elf natürlich dachte, ja ich will schon Richtung Wirtschaft gehen*“ (#27). Allem Anschein nach hatte *Bartek* zu der Zeit seines mittleren Schulabschlusses noch keine Berufswahlentscheidung getroffen. Als mögliche Option zog er Berufe, die dem medizinischen Bereich nahestehen, in Erwägung. Letztendlich entschied er sich nach eigener Aussage jedoch bewusst für die Fachoberschule Wirtschaft, um sich die Möglichkeit eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums zu eröffnen:

„[ich] hatte dann die Eignung für die Oberstufe, ich wollte dann aber die Fachoberschule machen, weil ich wusste, dass ich nicht Lehramt oder Jura studieren möchte oder Medizin [...] nix mit Staatsexamen, ich dadurch bessere Noten hab, weniger Aufwand in zwei Jahren, [...] die Gründe waren einfach, die Türen stehen einem offen, man kann auch genauso Wirtschaftswissenschaften studieren mit der Fachhochschulreife [...] da denkt man noch drei Mal darüber nach, ob man wirklich Abitur machen will [...] wenn man sowieso in Richtung Wirtschaft gehen möchte, und da ich das ja schon wusste, durch das Fach Politik und Wirtschaft, dass ich das machen will, hab ich das auch ausgeschlossen, dass ich Abitur mache“
(*Bartek-12*, #103)

Somit erschien es *Bartek* als effektiver, seine Hochschulzugangsberechtigung über die Fachoberschule und nicht über eine gymnasiale Schulform zu erwerben. Allem Anschein nach hat er sich zwar bewusst (und rational) für die Fachoberschule Wirtschaft entschieden,

¹ *Inas* Erfahrung, dass ihr von betrieblicher Seite geraten wurde, vor der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die Fachoberschule zu besuchen, deutet zum einen darauf hin, dass sich betriebliche Personalentscheider bestmöglich vorgebildete und möglichst ‚reife‘ Auszubildende wünschen, auf der anderen Seite lässt sich dies jedoch auch als das Verschieben betrieblicher Aufgaben auf staatliche Institutionen interpretieren.

ein eindeutiges berufliches Ziel, welches den Fachoberschulabschluss voraussetzt, lag jedoch (noch) nicht vor.

Allen hier exemplarisch dargestellten Fällen ist gemeinsam, dass der Besuch der Fachoberschule für die Befragten eine Verschiebung der Berufswahlentscheidung bedeutet und – mit Ausnahme des Praktikums – einen Verbleib im geschützten schulischen Raum darstellt. Ein Teil dieser Jugendlichen hat sich bewusst für eine Verlängerung der schulischen Laufbahn entschieden, um Zeit für die persönliche berufliche Orientierung zu erhalten und somit den Druck, eine Berufswahl treffen zu müssen, in die Zukunft zu verschieben. Andere haben bereits persönlich erfahren, dass der Realschulabschluss als alleiniger Abschluss ihnen nur eingeschränkte Möglichkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt eröffnet, und stehen demzufolge unter dem Druck, einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen. Es lässt sich also sagen, dass diese Jugendlichen gewissermaßen in die Verlängerung ihrer Schullaufbahn ‚hineingeschoben‘ wurden. Einhergehend mit der zeitlichen Ausdehnung der persönlichen Phase zur beruflichen Orientierung, führt der erfolgreiche Abschluss der Fachoberschule zu einer Erhöhung der formalen Qualifikation in Form der (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung. Diese erweitert die beruflichen Möglichkeiten auf den Bereich der hochschulischen Studiengänge, welche von einem Teil der Jugendlichen allgemein – und somit ggf. mit dem Motiv, die persönliche Berufswahlentscheidung (noch) weiter nach hinten verschieben zu können – angestrebt werden. Ein anderer Teil hat bereits zuvor zumindest ansatzweise eine berufliche bzw. hochschulische Fachrichtung als angestrebte Option fokussiert. Für diejenigen, die im Anschluss an die Fachoberschule in erster Linie eine betriebliche Ausbildung aufnehmen möchten, bildet der formelle Schulabschluss u. U. einen Vorteil bzw. eine betrieblich geforderte Grundvoraussetzung und erweitert darüber hinaus den persönlichen Optionsradius auf den Bereich der ‚dualen Studiengänge‘. Alles in allem stellt der Bildungsgang Fachoberschule bei all diesen Jugendlichen somit eine *Qualifizierende Orientierungsphase* dar.

5.1.1.2 Die Fachoberschule als *Strategischer Teilschritt*

Ein anderer Teil der Jugendlichen, der sich für den Besuch der Fachoberschule entscheidet, unternimmt dies mit konkreten beruflichen Zielen. Exemplarisch sei hier auf *Carstens* Pläne verwiesen: „*ich will zur Polizei oder zur Bundeswehr [...] und ja Polizei ist eigentlich, da wollte ich eigentlich schon immer hin [...] und deswegen mach ich jetzt auch FOS*“ (#68). Die beiden von ihm genannten Bereiche – der gehobene Polizeidienst und die Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr – stellen berufliche Optionen dar, für welche die Fachhochschulreife in der Regel eine Voraussetzung darstellt. *Carsten* traf also eine rationale Entscheidung bezüglich seiner Schulwahl:

„deswegen hab ich erstmal BG gemacht, also Berufsgymnasium also normales Abitur und ja, das war dann sehr sehr anspruchsvoll, also elfte Klasse wär ich durchgekommen, nur das war halt, wär halt grad so und bevor ich dann da ablose sozusagen und dann die Zwölfte noch mal wiederhole und es dann immer noch nicht richtig gebacken bekomme,

*hab ich gesagt, mach ich das dann lieber einen Schulgang tiefer, aber dafür versuch ich dann bessere Noten hinzubekommen und dann mich zu bewerben“
(Carsten-11, #70)*

Während seiner Schulzeit am beruflichen Gymnasium lastete subjektiv ein erheblicher Leistungsdruck auf ihm, der dazu führte, dass er seine beruflichen Ziele in Gefahr sah und sich letztendlich für einen Wechsel auf die Fachoberschule entschied.

Fatih-11, der bezüglich der Schulwahl die gleiche rationale Entscheidung wie *Carsten* traf, gelangte nach einem ‚Beratungsgespräch‘ zu der Überzeugung, dass ein Fachoberschulabschluss ggf. darüber hinaus sogar noch mit persönlichen Vorteilen bei der Personalauswahl für den Polizeidienst verbunden sei:

*„eigentlich wollte ich berufliches Gymnasium machen, aber da hat mich jemand beraten und hat gesagt: ‚nein, für die Polizei braucht man das nicht wirklich, da wird ein Fachoberschüler sogar manchmal lieber genommen“, und deswegen dachte ich mir, ich mach halt dann Fachoberschule, geh zur Polizei, weil dann hab ich vielleicht doch noch bessere Chancen, bessere Noten zu haben als am beruflichen Gymnasium“
(Fatih-11, #61)*

Auch wenn innerhalb der vorliegenden Studie weitgehend darauf verzichtet wird, Häufigkeitsverteilungen innerhalb der Fallauswahl zu thematisieren, da diese den Anschein erwecken könnten, quantitative Verteilungen suggerieren zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass diejenigen Schüler innerhalb der Fallauswahl, welche die Fachoberschule als notwendige Voraussetzung für ein spezielles Berufsziel besuchen, größtenteils eine Tätigkeit im Polizei- oder Offiziersdienst anstreben.¹

Zusammengefasst zeichnen sich die hier exemplarisch dargestellten Fälle dadurch aus, dass eine bewusst und aus rationalen Gründen getroffene Entscheidung für den Besuch der Fachoberschule vorlag: der schulische Abschluss wurde benötigt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Für diesen Teil der Fachoberschüler stellt der Schulbesuch demzufolge einen *Strategischen Teilschritt* dar.

5.1.2 Gründe und Motive der Entscheidung für den Praktikumsbetrieb

Neben den Motiven, welche die Jugendlichen dazu bewegten, die Fachoberschule zu besuchen, stellten sich auch deren Gründe und Motive der Entscheidung für den Praktikumsbetrieb als bedeutsam heraus. Ein Teil der Jugendlichen entschied sich in erster Linie aus *Interesse* für einen Betrieb, bei einem anderen Teil ließen sich eher auf *Pragmatik* hindeutende Motive als ausschlaggebend ausmachen.

¹ Innerhalb der Erhebung entspringt ein Großteil derjenigen Schüler, die eine Polizeiaufbahn anstreben, derselben Schulklasse. Da die befragten Schüler in der Regel darauf verwiesen, den Berufswunsch bereits vor dem Besuch der Fachoberschule entwickelt zu haben, ist anzunehmen, dass der ggf. wechselwirkende Einfluss der Mitschüler nicht die entscheidende Größe innerhalb der Fallauswahl darstellt. Dass es (im Kontext der Interviewsituation) ggf. zu ‚Verklärungen‘ bezüglich des eigenen Berufswunsches – im Sinne eines: ‚das wollte ich schon immer werden‘ – kam, lässt sich weder ausschließen, noch finden sich Indizien, welche dafür sprechen.

Für den Besuch der zweijährigen Fachoberschule ist es erforderlich, eine feste Zusage für eine Praktikumsstelle vorweisen zu können. Demzufolge sind die Jugendlichen, die einen Besuch der Fachoberschule anstreben, dem Druck ausgesetzt, sich selbstständig und erfolgreich um einen Praktikumsplatz zu bemühen, was sich ggf. auf ihr Vorgehen bei der Praktikumsplatzsuche auswirkt. Die Aussagen der Jugendlichen lassen zum Teil darauf schließen, dass sie die Lage auf dem regionalen Praktikumsstellenmarkt als angespannt erlebten. So verdeutlicht bspw. *Bartek* seine Ansicht zu dieser wie folgt: *„und wir waren ja auch abhängig davon, weil diese Situation in [Stadt] war auch so, dass viele ein Praktikum gesucht haben und kein Praktikum fanden und dann genommen haben, was ging, um auf die Schule zu kommen“* (#5).

5.1.2.1 Interesse

Die Annahme, dass sich Jugendliche bei der Entscheidung für einen Praktikumsbetrieb in erster Linie von ihren beruflich-betrieblichen Interessen leiten lassen, mag aus berufspädagogischer Sicht naheliegend erscheinen, entspricht innerhalb der Fallauswahl der vorliegenden Arbeit allerdings nur bedingt den realen Gegebenheiten. Wie weiter oben bereits erwähnt, stehen die Jugendlichen vor dem Beginn ihres Schulbesuchs in der Pflicht, sich einen Praktikumsplatz zu suchen und demzufolge unter dem Druck, zeitnah einen möglichst passenden zu finden. Abhängig von dem potenziellen Praktikumsbetrieb ist dieser Suchvorgang ggf. mit einem Bewerbungsverfahren verbunden. Exemplarisch schildert *Mona-11* ihre Bewerbungs- und Entscheidungsphase und ihren zum damaligen Zeitpunkt verspürten Druck wie folgt:

„also ich hatte halt total Schiss, dass ich keinen Praktikumsplatz bekomme, weil man dann hier ja gar nicht angenommen wird, und dann hatte ich von, ich glaube, von Krankenhäusern bis halt Banken und so, hatte ich auch mehrere Zusagen [...], das kam halt alles so spät erst, und dann hatte ich schon richtig Angst, und dann habe ich gleich halt bei [Bank] angenommen, und dann habe ich die anderen auch alle abgesagt, und dann, wo halt das mit [Behörde] kam, dann habe ich schon gesagt, dass ich lieber das machen würde, ja weil es halt auch eine große Firma ist, wo halt viele Abteilungen sind und wo ich halt überall reinschauen kann und so, das hat mich schon dann mehr interessiert“
(*Mona-11*, #47)

Allem Anschein nach hat sich *Mona* in erster Linie risikoavers aufgrund der ihres Wissens angespannten Situation auf dem lokalen Praktikumsstellenmarkt bei einer Vielzahl von Betrieben schriftlich beworben. Letztendlich entschied sie sich wegen der Größe des Betriebs und den damit ggf. verbundenen, möglichen Abteilungswechseln – und somit aus *Interesse* – für die Behörde. Dies war allerdings nicht ihr einziger Grund, auch der finanzielle Aspekt spielte eine Rolle: *„ein Freund hatte mir gesagt, dass es da [in Behörde] wahrscheinlich Geld gäbe, und da dachte ich, weil ich jetzt auch noch Führerschein mache und so, würde das halt gut passen, und dann hatte ich mich eigentlich nur so aus Spaß so beworben, weil ich ja wusste, ich habe einen festen Platz, und es kann ja nichts passieren“* (#37). Somit stellte für *Mona* bei der Entscheidung für ihre Praktikumsstelle neben dem Interesse am Betrieb, auch das Eigeninteresse einen ausschlaggebenden Gesichtspunkt dar.

Auch *Bartek*, der sein Praktikum in einer klinischen Einrichtung absolvierte, entschied sich in erster Linie aus – wie er selbst sagt – *Interesse* für den Betrieb: „nach der Zehn habe ich mich für Medizin interessiert, aber ich wollt auch nicht wirklich Medizin studieren, ich wollt nur mal Einblicke haben, das war halt das persönliche Interesse“ (#87). Auf Nachfrage verdeutlicht er, dass Interesse zwar den Hauptgrund bildete, allerdings auch die örtliche Nähe einen positiven Aspekt darstellte: „ja es war Interesse da und [die klinische Einrichtung] ist auch nicht so weit entfernt [...] und ich hab mir halt erhofft, mehrere Fachbereiche zu sehen“ (#89). Wie auch *Mona* versprach sich somit *Bartek*, Einblicke in verschiedene Abteilungen zu erhalten. Ein Vorgehen, welches allem Anschein nach darauf zielt, ein möglichst abwechslungsreiches Praktikum zu erleben.

Wie die Fallbeispiele verdeutlichen, lässt sich ein Teil der zukünftigen Fachoberschüler bei der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz von *beruflich-betrieblichen Interessen* leiten. Allein die Mühe, sich über ein (schriftliches) Bewerbungsverfahren bewusst an ausgewählte Betriebe zu wenden, lässt meines Erachtens darauf schließen, dass zumindest ansatzweise ein *Interesse* an der betrieblichen Tätigkeit vorhanden ist. Nur bei denjenigen Jugendlichen von einem solchen Motiv auszugehen, die explizit davon berichten, allein interessengeleitet einen speziellen Wunschbetrieb bzw. auf eine spezielle Branche fokussiert zu haben, würde den mit der Verpflichtung zur erfolgreichen Suche verbundenen Druck missachten und somit allem Anschein nach eher dem Bereich des berufspädagogischen Wunschenkens entsprechen als der Realität der Jugendlichen.

5.1.2.2 Pragmatik

Neben denjenigen Jugendlichen, die sich bei der Entscheidung für ihren Praktikumsplatz größtenteils von einem (intrinsischen) *beruflich-betrieblichen Interesse* leiten lassen, handeln andere bei ihrer Entscheidung für einen Betrieb eher pragmatisch. So greift ein Teil der Suchenden bspw. auf familiäre Beziehungen zurück und gelangt so zu einem Praktikumsplatz in dem Betrieb eines Bekannten – „also ich bin relativ leicht reingekommen, weil ich bin bei einem Bekannten von meiner Familie drin, so musste ich auch keine Bewerbung schreiben oder irgend so einen Test machen“ (*Pavel-11*, #5) – oder Verwandten: „wie ich daran gekommen bin? das ist [...] von [Familienmitglied] gewesen [...] habe ich gesagt: ‚höre mal zu, ich möchte einen Praktikumsplatz, kannst du mir da helfen? klar kann ich machen, ist doch kein Thema‘“ (*Luan-12*, #75). Ein anderer Teil der Jugendlichen greift auf eigene soziale Beziehungen zurück und orientiert sich an seinem eigenen Freundes- und Bekanntenkreis: „das hat also so angefangen, dass eine Freundin meinte: ‚ja, gehe doch mal zu denen hin, die sind nett‘ und dann bin ich einfach hin und habe die Bewerbung abgegeben, und dann haben die mich halt angerufen, dass ich halt gerne Praktikum anfangen kann‘, oder so, das ging eigentlich ganz flott, ich habe nur eine Bewerbung abgegeben, so nirgends anders beworben, war super“ (*Hanna-12*, #3).

Eine weitere eher pragmatische Herangehensweise bei der Entscheidung für einen Praktikumsplatz besteht darin, das Praktikum in dem Betrieb zu absolvieren, in dem man bereits sein Schülerbetriebspraktikum während der Sekundarstufe I absolviert hat. Aus diesem Grund entschied sich bspw. *Nesrin* für ihren Praktikumsbetrieb: „weil ich da schon einmal drei Wochen Praktikum [...] gemacht habe und die kennen mich ja alle da gut, und deswegen dachte ich mir, okay ein Jahrespraktikum da wäre auch nicht schlecht“ (*Nesrin-11*, #9). Auch die örtliche Nähe des Betriebs scheint für einen Teil der Jugendlichen bedeutsam zu sein. So begründet wiederum *Nesrin* ihre ursprüngliche Wahl: „ja, weil ich muss ja einfach nur den Berg runterlaufen und dann bin ich ja schon da, deswegen“ (#37). Ein Aspekt, der bspw. auch für *Ina-12* eine Rolle spielte: „mein Praktikum habe ich [in einem Industriebetrieb] gemacht, das war hauptsächlich, weil ich in [Ort] wohne, und das kam mir dann eigentlich ziemlich gelegen“ (#3).

Somit bleibt festzuhalten, dass sich die Jugendlichen auch aus in erster Linie pragmatischen Gesichtspunkten für einen Praktikumsbetrieb entscheiden können. Dabei greifen sie zum Teil auf die Vermittlung bzw. Beratung von Bekannten und Verwandten zurück. Andere wählen ihren Betrieb aufgrund der unmittelbaren Nähe zum Wohnort oder aufgrund der Tatsache, dass sie dort zuvor bereits ein betriebliches Praktikum absolviert haben. Eine auf *Pragmatik* fußende Entscheidung ist somit tendenziell stärker von Sicherheits- und ggf. Bequemlichkeitsaspekten bestimmt. Bekannte Personen, die in dem Betrieb tätig sind oder diesen bereits ‚von innen‘ erlebt haben, geben ein Gefühl von Sicherheit bezüglich der in der Regel unbekannteren betrieblichen Umwelt, welche die Jugendlichen erwartet. Gleiches gilt, wenn auch weniger stark, für die räumliche Nähe zum Wohnort. Der Rückgriff auf Bekannte, Verwandte oder auf Betriebe, mit denen man bereits zuvor in Kontakt stand, geht darüber hinaus mit einem Bequemlichkeitsaspekt einher. Demnach entlastet ein solches Vorgehen die angehenden Fachoberschüler von dem Druck, selbstständig einen passenden Betrieb ausfindig machen zu müssen.

5.1.3 Zusammenfassende Darstellung *Typologie der Praktikanten beim Einstieg*

Wie verdeutlicht, kann der Besuch der Fachoberschule für die Praktikanten entweder eine *Qualifizierende Orientierungsphase* oder einen *Strategischen Teilschritt* darstellen. Die Entscheidung für einen Praktikumsbetrieb erfolgt entweder in erster Linie aus *Interesse* oder aber aus Gründen der *Pragmatik*. Anhand der Kombination dieser Merkmalsausprägungen in einer Kreuztabelle lassen sich die im Folgenden exemplarisch dargestellten *Praktikantentypen beim Einstieg* verdeutlichen:

Abbildung 5-1: Typologie der Praktikanten beim Einstieg

Entscheidung für Praktikumsbetrieb gründet auf	Besuch der Fachoberschule als	
	Qualifizierende Orientierungsphase	Strategischer Teilschritt
Interesse	Erwartungsvolle	
Pragmatik	Erprobende	Zielorientierte

Quelle: eigene Darstellung

Die in der Kreuztabelle genannten *Praktikantentypen beim Einstieg* beginnen ihre betriebliche Praxisphase ggf. mit verschiedenen Motiven und Einstellungen gegenüber ihren dortigen Tätigkeiten. Diese werden im Folgenden thematisiert. Da innerhalb der Studie die Erwartungshaltungen der Jugendlichen zu einem Zeitpunkt vor Beginn des eigentlichen Praktikums nicht separat erhoben wurden, wird – soweit möglich – zu deren Rekonstruktion in erster Linie auf die Aussagen der Praktikanten bezüglich der Erfüllung ihrer Erwartungen zurückgegriffen.

5.1.3.1 Die Erwartungsvollen

Weiter oben wurde bereits thematisiert, dass innerhalb der Fallauswahl ein Teil der Jugendlichen seine Praktikumsstelle in erster Linie aus beruflich-betrieblichem *Interesse* wählt und dass diese Gruppe ihr Praktikum mit einer erwartungsvollen und tendenziell ambitionierten Einstellung antritt:¹

Mit Rückgriff auf die geäußerten Erwartungserfüllungen lässt sich bspw. im Fall *Bartek* erkennen, dass dieser sein Praktikum ambitioniert antrat – und enttäuscht wurde: „*ich hab das Unternehmen gewählt, weil ich dachte, [...] da hab ich vielleicht mehrere Einblicke, jedoch täuscht das*“ (#3). Somit wird in diesem Fall ersichtlich, dass eine ausgeprägte positive Erwartungshaltung an den Betrieb bzw. das Praktikum, sollte diese nicht mit der Realität übereinstimmen, auch eine ausgeprägte Enttäuschung verursachen kann.² Dies wirft die (meines Erachtens allenfalls fallspezifisch zu beantwortende) Frage auf, ob diese mögliche Divergenz zwischen Erwartung und Realität auf die betriebsspezifische Ausgestaltung des Praktikums oder auf die ‚zu hohen‘ Erwartungen des Jugendlichen zurückzuführen ist. *Mona* zum Beispiel, die mit ähnlichen Erwartungen und Ambitionen wie *Bartek* ihr Praktikum antrat, wurde von diesem nicht enttäuscht. Auf die Frage, ob das Praktikum so sei, wie sie es sich vorgestellt habe, gibt sie zu Antwort: „*ja, eigentlich schon, also, ich habe es mir wirklich nicht so anstrengend vorgestellt und so, aber das ist halt einfach so, da muss man sich dran gewöhnen*“ (#71). Somit hat sich allem Anschein nach ihre ambitionierte Heran-

¹ Zu den Jugendlichen, die dem Typus der *Erwartungsvollen* entsprechen, gehören in erster Linie *Bartek-12* und *Ina-12*. Weitere Praktikanten, die sich (aufgrund nicht ausreichender Interviewaussagen ‚nur‘) allem Anschein nach diesem Typus zuordnen lassen, sind *Axel-12*, *Mona-11* und *Tim-11*.

² Im Umkehrschluss beinhalten weniger zuversichtlich ausgeprägte Erwartungshaltungen, die Möglichkeit der positiven Überraschung. Eine Vermutung welche bspw. im Fall *Hanna-12* ihre Bestätigung findet (vgl. Kapitel 5.2.2).

gehensweise im Verlauf des Praktikums – durch einen in späteren Kapiteln tiefergehend thematisierten Wechselwirkungsprozess – nur noch weiter erhöht.

Dass auch Jugendliche, für die der Besuch der Fachoberschule einen *strategischen Teilschritt* darstellt, sich von beruflichen *Interessen* geleitet für einen Betrieb entscheiden, zeigt sich in *Carstens* Versuch.¹ Er strebt eine Tätigkeit im Polizeidienst an und hat vergeblich versucht, in diesem Bereich einen der innerhalb der Region begehrten Plätze zu ergattern: „*nur da dort keine Praktikumsplätze mehr frei sind, nicht mal irgendwie nächstes Jahr oder so, die haben schon Bewerbungen bis [20xx], wir haben da extra mal angerufen und ja, da musste ich mir irgendwas anderes suchen*“ (#9). Auf Nachfrage verdeutlicht er noch weiter, dass er sein Praktikum bei der Polizei machen wollte, um dort „*einen Einstieg zu finden*“ (#15). Auch wenn unklar bleibt, wer „*wir*“ ist und dort angerufen hat, ist erkennbar, dass *Carsten* sich bewusst und aktiv darum bemüht hat, einen Praktikumsplatz im Bereich seiner beruflichen Interessen und Zukunftspläne zu erhalten. Auch hier also ist eine ambitionierte Herangehensweise und Erwartungshaltung zu erkennen. Gemäß dem Rat, den er von der dortigen Dienststelle erhält (aufgrund der mehr oder weniger aussichtslosen Erfolgchancen, von einer Bewerbung auf einen Praktikumsplatz abzusehen), entscheidet sich *Carsten* für einen pragmatischen bzw. zielorientierten Weg und absolviert sein Praktikum in dem Betrieb, in dem er bereits zuvor sein Schülerbetriebspraktikum absolviert hat – „*weil ich die ja schon kenne alle*“ (#15).

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass bei Praktikanten, die sich bewusst und ihren Neigungen entsprechend für einen Betrieb entscheiden, zumindest ansatzweise davon auszugehen ist, dass ihr erhöhtes Interesse an der betrieblichen Tätigkeit dazu führt, dass sie mit einer ambitionierten Herangehensweise und positiven Erwartungshaltung in ihr Praktikum einsteigen.

5.1.3.2 Die Zielorientierten

Bei der Entscheidung für ihren Praktikumsbetrieb zeigen diejenigen Jugendlichen innerhalb der Fallgruppe, deren Berufsziel den Fachoberschulabschluss voraussetzt, überwiegend ein pragmatisches Vorgehen:²

So entschied sich bspw. *Gökhan-11*, der eine hochschulische Ausbildung im Polizeidienst anstrebt, aus dem folgenden Grund für seinen Praktikumsbetrieb (ein Einzelhandelsgeschäft): „*da arbeitet ein sehr sehr guter Freund von mir und ich hab mir gedacht, warum die Pausen alleine verbringen, wenn ich mit so einem guten Freund da arbeiten kann*“ (#11). In diesem Fall spielte somit weniger das betriebliche Interesse eine Rolle als vielmehr die Möglichkeit, das Jahr mit einem bekannten sozialen Interaktionspartner in einer möglichst angenehmen Umwelt (erfolgreich) zu durchleben. Auch im Falle von *Eva-11*,

¹ Auch *Fatih-11*, der ebenfalls den Polizeidienst anstrebt, bemühte sich (erfolglos) um einen Praktikumsplatz bei einer ihm interessant erscheinenden Behörde.

² Dem Typus der *Zielorientierten* gehören *Carsten-11*, *Eva-11*, *Fatih-11*, *Gökhan-11* und *Nesrin-11* an.

die ebenfalls den Polizeidienst anstrebt und ihr Praktikum in dem Bürobetrieb eines Bekannten absolviert, ist das Praktikum eine notwendige Voraussetzung für das von ihr angestrebte Berufsziel. Zudem benötigt sie hierfür einen möglichst guten Abschluss der Fachoberschule. Dass sie diesen zielorientierten Ansatz auch auf ihr Praktikum überträgt, verdeutlicht ihre Aussage bezüglich ihrer praktikumsbezogenen Ambitionen: „auf jeden Fall bestmöglich eine Eins natürlich“ (#53).¹

Für diejenigen Jugendlichen, die ein konkretes berufliches Ziel vor Augen haben und die ihren Praktikumsbetrieb nicht aus Interesse, sondern aus pragmatischen Gründen wählen, stellt eine spätere berufliche Tätigkeit im Praktikumsbetrieb – zumindest vor Beginn des Praktikums – keine erstrebenswerte Option dar. Demzufolge bildet das Praktikum in erster Linie einen notwendigen Zwischenschritt, den es (erfolgreich) zu vollziehen gilt. Aus dieser Einschätzung resultiert in der Regel ein zielorientiertes Handeln. Das Durchlaufen des Praktikums wird somit in erster Linie von dem mit schulischen Druck verbundenen Ziel des erfolgreichen Fachoberschulabschlusses bestimmt und die betriebliche Tätigkeit ggf. als nur bedingt persönlich bedeutsam angesehen.

5.1.3.3 Die Erprobenden

Für Fachoberschüler, für die der Schulbesuch eine *qualifizierende Orientierungsphase* darstellt, die also bezüglich ihrer beruflichen Zukunft noch keine feste Entscheidung getroffen haben, stellt die Praktikumsstätigkeit zumindest potenziell eine berufliche Option dar. Trotz der – zumindest in der berufspädagogischen Wunschvorstellung vorhandenen – Möglichkeit, anhand des Praktikums die eigenen beruflich-betrieblichen Interessen zu überprüfen bzw. zu vertiefen, liegen der Betriebswahl in einer Vielzahl der Fälle allerdings pragmatische Gesichtspunkte zugrunde.²

Jens bewarb sich bspw. bei etwa zehn Betrieben, was darauf hindeutet, dass er sich einem verhältnismäßig hohen Druck ausgesetzt sah, einen Praktikumsplatz zu finden. Sein Praktikum absolvierte er letztendlich bei einer Behörde. Ausschlaggebend war dabei „Vitamin B so, wir hatten da halt jemanden, der dort arbeitet, der hat ein gutes Wort eingelegt, dann bin ich dann halt da hingekommen“ (#9). In diesem Zusammenhang erwähnt er noch einmal explizit den Einfluss seiner Eltern, die ihn bezüglich seiner Entscheidung sowohl beratend als auch tatkräftig unterstützt hätten: „also [Familienmitglied] hat auch viel mitgeredet: ‚ja, das könnte doch was sein‘ oder so was, also Eltern, ist ja klar, und da habe ich dann gedacht, ja, [Behörde] hört sich eigentlich auch nicht schlechter an, kann man was lernen, aber hat sich ja nicht so rausgestellt“ (#71). Auch wenn es nicht explizit seinem Wunsch

¹ Die Aussage von Eva fiel als Antwort auf eine ggf. mit einer Suggestion verbundene, fragende Äußerung des Interviewers in Bezug auf Evas praktikumsbezogene Ambitionen – „Sie wollen das ganz gut machen?“ (#52).

² Dem Typus der *Erprobenden* gehören Hanna-12, Jens-12, Kayra-12, Pavel-11, Ulrike-11 und Wesley-11 an, sowie (– in der Regel aufgrund mangelnder Interviewaussagen zum Thema – weniger eindeutig und somit ‚nur‘) allem Anschein nach Dora-11, Luan-12, Onur-11, Selma-11 und Vitali-11.

entsprech, an genau dieser Arbeitsstelle tätig zu sein, hegte *Jens* zu Beginn allem Anschein nach seinem Praktikum gegenüber eine in erster Linie offene Einstellung.

Ähnlich verlief die Praktikumsplatzsuche bei *Ulrike-11*, die erst spät eine Zusage für die Fachoberschule erhielt und somit darauf angewiesen war, umgehend einen Praktikumsplatz zu finden. Das Gespräch mit einer Bekannten, welches zu ihrer Praktikantenstelle führte, gibt *Ulrike* in wörtlicher Rede wieder. Demnach sagte die Bekannte zu ihr: „*hey, ich könnte ja mal mit [einer mir bekannten Person] sprechen, vielleicht kannst du ja da anfangen!*“, dann habe ich gesagt: „*ja, das passt ja, [Finanzdienstleistungen] und alles, ja, und so war ich dann da*“ (#5). Auch hier lässt sich somit in Ansätzen erkennen, dass *Ulrike* ihrem betrieblichen Tätigkeitsbereich allem Anschein nach offen gegenüberstand.

Für diejenigen Fachoberschüler, die sich in einer *qualifizierenden Orientierungsphase* befinden und die sich aus pragmatischen Gründen für ihren Betrieb entscheiden, steht nicht das beruflich-betriebliche Interesse im Vordergrund. Da anderweitige berufliche Ziele zu diesem Zeitpunkt (wenn überhaupt) nur bedingt bestehen, ist es allerdings auch nicht ausgeschlossen, dass sich der Praktikumsbetrieb oder die dortigen branchenspezifischen Tätigkeiten als mögliche betrieblich-berufliche Option ‚herausstellen‘. Die Praktikanten probieren sich gewissermaßen im Kontext der jeweils gegebenen betrieblichen Umwelt und erproben diese gleichzeitig. Tendenziell deuten ihre Einstellungen zu Beginn des Praktikums darauf hin, dass sie diesem offen gegenüberstehen.¹

5.2 Das subjektive Erleben des betrieblichen Praktikums

Vermittels der auf der *Grounded-Theory-Methodologie* basierenden Analyse der Interviewaussagen konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen das Praktikum unterschiedlich erleben. Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf den *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* als auch auf das allgemeine *emotionale Erleben* des Praktikums. In diesem Zusammenhang konnten fünf Typen *subjektiven Praktikumerlebens* festgestellt werden: *Herausforderung*, *Verrichtung*, *Vergeudung*, *Strapaze* und *Zumutung*. Diese werde ich im Folgenden jeweils zuerst allgemein (jedoch bereits mit direktem Bezug zu den jeweiligen

¹ An dieser Stelle sei noch auf die Möglichkeit verwiesen, dass sich Jugendliche, die sich in einer *qualifizierenden Orientierungsphase* befinden aus *pragmatischen Gründen* für einen Praktikumsbetrieb entscheiden, den sie bereits ‚von innen‘ erlebt haben, so dass sich hier keine offene Herangehensweise, sondern ein in erster Linie *risikoaverses* Handeln erkennen lässt. Als Beispiel sei hier auf *Ralf* verwiesen, der für sein Praktikum die Kanzlei wählte, in der er während der Sekundarstufe I bereits sein Betriebspraktikum absolviert hatte: „*ich wusste halt nicht, was ich machen soll für ein Jahr lang für ein Praktikum, und da bin ich dann noch mal darauf zurückgekommen*“ (#7). Seine dortigen Tätigkeiten empfindet er überwiegend als „*eintönig*“ (#13), aufgrund dessen stellt der entsprechende Beruf für ihn nach eigener Aussage keine berufliche Option dar. Somit lassen sich diejenigen Jugendlichen zu den *Risikoaversen* zählen, denen der Betrieb bereits vor Beginn des Praktikums vertraut ist, die den dazugehörigen Beruf aber nicht als spätere Option für ihr Erwerbsleben betrachten. Bei diesen Fachoberschülern ist anzunehmen, dass sie das Praktikum in erster Linie mit einer Einstellung angehen, welche jener der *Zielorientierten* ähnelt. Demnach stellt das Praktikum für sie eine notwendige Verpflichtung dar, die es in erster Linie (erfolgreich) zu ‚durchlaufen‘ gilt. Eine hohe persönliche Bedeutsamkeit wird dem Praktikum nicht beigemessen. Aufgrund dieser Ähnlichkeit zu den *Zielorientierten* und der Tatsache, dass sich innerhalb der Fallauswahl nur ein einzelner solcher Fall findet, wird auf eine explizite Erwähnung dieser Möglichkeit innerhalb der *Praktikantentypologie beim Einstieg* verzichtet.

Fällen) und anschließend anhand prototypischer Beispielfälle tiefergehend verdeutlichen. Die Darstellung der typologischen Merkmale erfolgt jeweils anhand des interaktionistischen Analysemodells betrieblicher Praktika, dessen (theoretische) Herleitung in Kapitel 4.5 (siehe Abbildung 4-8) verdeutlicht wurde.

5.2.1 Gefördert und gefordert: das Praktikum als *Herausforderung*

5.2.1.1 Typologische Merkmale

Fachoberschüler, die im Kontext ihres Praktikums zum einen *stark beansprucht* werden und dieses zum anderen *emotional als positiv erleben*, definieren ihre *subjektive Situation* als *Herausforderung*. Innerhalb der Fallgruppe gehören diesem Typus – neben *Axel-12*, dessen Fall weiter unten tiefergehend thematisiert wird – in erster Linie *Ina-12* und *Mona-11* an.¹ Um die folgende Erläuterung der typologischen Merkmale zu veranschaulichen, werden diese anhand von exemplarischen Interviewauszügen verdeutlicht.

Bei denjenigen Jugendlichen, die ihr Praktikum als *Herausforderung* erleben, zeichnen sich die *Anforderungs- bzw. Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* bezüglich der *Tätigkeitsmerkmale* durch eine starke Ausprägung sowohl des *Anforderungsvolumens* (und somit der Menge der übertragenden Aufgaben) als auch des *Anforderungsniveaus* (und somit des Komplexitätsgrads der Tätigkeiten) aus. Dieses ausgeprägte *Anforderungsvolumen* und -*niveau* hat eine *hohe Beanspruchung* der Praktikanten zur Folge. Exemplarisch für diese Merkmalsausprägungen sei hier auf den folgenden Ausschnitt der Eingangserzählung von *Mona* verwiesen:

„und da habe ich eigentlich total viele Aufgaben, die sind auch eigentlich alle richtig nett, nur es ist halt ziemlich anstrengend, so die Umstellung von der Schule auf das Praktikum. also ich arbeite immer von acht bis fünf und das ist schon echt recht anstrengend, wenn ich nach Hause komme, dann gehe ich gleich schlafen oder so. also, da ist nichts mehr mit was unternehmen oder so und ja, aber die Leute sind da echt alle richtig nett und hilfsbereit, nur ja, ich habe halt total viele Aufgaben und so, und manchmal ist es halt schon richtig stressig, ich arbeite immer mit einem anderen Praktikanten zusammen [...] und jetzt zurzeit haben wir halt einfach total viele Aufgaben, und das eilt halt immer alles, und wir müssen uns halt immer total beeilen und so, das ist halt wirklich richtig stressig, aber so macht mir die Arbeit schon Spaß“

(Mona-11, #3)

Mona sagt also, dass ihre Praktikumstätigkeit ihr *„schon Spaß [macht]“*, sie durch diese jedoch aufgrund des hohen *Anforderungsvolumens* (und allem Anschein nach auch *Anforderungsniveaus*) relativ stark beansprucht werde. Ähnliche Aussagen finden sich bei *Ina*. Auch sie weist darauf hin, dass sich ihre Tätigkeiten zum einen durch ein hohes *Anforderungsvolumen* und zum anderen durch ein hohes *Anforderungsniveau* auszeichnen:

„also ich habe da sehr viel eigentlich selbstständig dann auch noch gelernt, durch die ganzen [betrieblichen Arbeitsgruppentreffen], ansonsten habe ich eben viel Büroarbeit da auch noch gemacht, ich habe [bestimmte betriebliche Aufgaben erhalten] und musste ich eben

¹ Weitere Fälle, in denen das Praktikum ansatz- bzw. teilweise als *Herausforderung* erlebt wurde, sind *Dora-11*, *Hanna-12*, *Nesrin-11*, *Selma-11*, *Bartek-12* und *Tom-11*.

auch halt mit einer gewissen Software dann auch arbeiten, die auch für mich sehr neu war, aber am Anfang war das schon ein bisschen schwer, weil die auch sehr kompliziert zu handhaben ist, aber ich habe das dann eigentlich schnell geschafft, würde ich sagen, [...] immer, wenn ich Fragen hatte, sind sofort meine Betreuer gekommen, haben am Anfang auch immer noch mal drüber gesehen, und am Ende hat sich das so automatisiert, dass [die] eigentlich gar nicht mehr drüber gucken mussten, ansonsten habe ich immer [...] ja ganz normal gearbeitet, ich wurde auch ganz normal eigentlich aufgenommen, also das war dann irgendwie, dass ich ein ganz normales Mitglied dort eigentlich geworden bin, Scherze wurden viel gemacht, ja, eigentlich, da gibt es ja gar nicht mehr so viel darüber zu erzählen, außer, dass ich eben sogar ein eigenes Projekt machen durfte, innerhalb der Abteilung aber nur, also, da hieß es dann, dass dieses [Prozesssteuerungssystem], das sollte dann eben für [bestimmte Betriebsbereiche] möglich ja stattfinden, das habe ich dann eingeführt, da habe ich eine extra Präsentation mit PowerPoint gemacht und habe das dann eben der Abteilung auch vorgestellt, ja, war eigentlich dann ganz schön, also war auf jeden Fall interessant, dass man so eine Verantwortung als Praktikant bekommen kann“
(Ina-12, #3)

Sowohl *Mona* als auch *Ina* erlebten ihr Praktikum somit zwar auf der einen Seite als *stark beanspruchend*, auf der anderen Seite beurteilen sie dieses auf *emotionaler Ebene* jedoch auch als allgemein *positiv*. Bezüglich der *Tätigkeitsmerkmale* lässt sich dieses *positive emotionale Erleben* – am Beispiel *Ina* – durch die (aufgrund ihrer unterschiedlichen Tätigkeiten) hohe *Anforderungsvielfalt*, die (aufgrund der betrieblichen Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeiten) ausgeprägte betriebliche *Relevanz* und die (aufgrund der Ähnlichkeit ihrer Tätigkeiten mit den Tätigkeiten der betrieblichen Mitarbeiter) vorhandene *Mitarbeiteranalogie* ihrer Tätigkeiten („*dass ich ein ganz normales Mitglied dort eigentlich geworden bin*“) begründen. Darüber hinaus wird ihr (aufgrund der Möglichkeit, bei ihren Aufgaben, eigenverantwortlich Entscheidungen bezüglich ihres Vorgehens zu treffen) eine hohe *Selbstständigkeit* zugestanden („*dass ich eben sogar ein eigenes Projekt machen durfte*“). *Mona* verweist darüber hinaus darauf, dass ihre Tätigkeit durch ausgeprägten Sozialkontakt gekennzeichnet ist („*ich arbeite immer mit einem anderen Praktikanten zusammen*“ #3).

Die sich ebenfalls auf das *emotionale Erleben* auswirkenden *Arbeitsbedingungen* zeichnen sich sowohl bei *Ina* als auch bei *Mona* durch eine hohe *soziale Integration* aus. Diese *soziale Integration* ist gekennzeichnet durch allgemeine *Freundlichkeit* („*ich hatte natürlich eine Abteilung, die war total freundlich*“, Ina-12 #13), *Wertschätzung und Anerkennung* („*[Führungskraft] kommt auch oft zu uns [...] und bedankt sich halt, dass wir das alles machen*“, Mona-11 #69) sowie *Betreuung* („*wenn ich Fragen hatte, sind sofort meine Betreuer gekommen*“, Ina-12 #3). Des Weiteren erhielten beide eine *finanzielle Gratifikation* für ihre Tätigkeiten („*das fand ich eigentlich ganz gut*“, Ina-12 #23). *Mona* lernte darüber hinaus aufgrund eines *strukturierten Ablaufplans* verschiedene Abteilungen kennen („*das war eigentlich ganz gut, da konnte man halt überall mal reinsehen*“, Mona-11 #3).¹

¹ *Finanzielle Gratifikationen* bzw. ein *strukturierter Ablaufplan* stellen keine Voraussetzungen dafür dar, das Praktikum als *Herausforderung* zu erleben. *Mona* wurde nur in den ersten Wochen in unterschiedlichen Abteilungen eingesetzt, den Rest ihres Praktikums verbrachte sie in einer speziellen Abteilung („*es wäre schon schön so, mal länger in einer anderen Abteilung auch zu sein, so ein bisschen Abwechslung*“, Mona-11 #49).

Aufgrund des positiven *emotionalen Erlebens* der *betrieblichen Umwelt* – deren *Anforderungsfaktoren* (zumindest innerhalb dieser Gruppe der Fallauswahl) von den Jugendlichen als stärker ausgeprägt erfahren wurden, als vor Beginn des Praktikums erwartet – entsteht bei diesen Fachoberschülern eine allgemein *positive Einstellung* gegenüber ihrem Praktikum. Diese geht allem Anschein nach mit einer ausgeprägten (*tendenziell intrinsischen*) *Motivation* der Jugendlichen einher. Auf diesem Weg entwickelt sich bei den *herausgeforderten* Praktikanten das *Selbstbild* ‚kompetenter Mitarbeiter‘. Sie verorten sich als betrieblich Tätige innerhalb der Betriebs- und Arbeitswelt und möchten das in sie gesetzte Vertrauen nicht enttäuschen. Demzufolge zeigen sie ein *engagiertes Handeln*, welches aufgrund der hohen betrieblichen Anforderungen auch mehr oder weniger verlangt wird („*dass man mich angelernt hat und dann aber auch wirklich erwartet, dass ich es dann irgendwann auch selbstständig hinbekomme*“, Ina-12 #35). Die sich u. a. aufgrund dessen vollziehenden *Lernprozesse* zeitigen wiederum den Ausbau des *sozialen und gegenstandsbezogenen Wissens und Könnens* auf Seiten der Jugendlichen („*dieses souveräne Auftreten habe ich mehr gelernt und [...] auch mal selbstständiger zu arbeiten*“, Ina-12 #15). Auf der anderen Seite beeinflussen die Praktikanten auch ihre *betriebliche Umwelt* (aktiv) mit. Exemplarisch sei hier auf das allem Anschein nach betrieblich unmittelbar relevante Projekt von Ina verwiesen („*das habe ich dann eingeführt*“, #3).

Zusammengefasst lässt sich das Erleben des Praktikums als *Herausforderung* anhand des *interaktionistischen Analysemodells* wie in Abbildung 5-2 darstellen. Die genannten *Tätigkeitsmerkmale* sowie *Arbeitsbedingungen* sind überwiegend stark ausgeprägt und führen demzufolge sowohl zu einer *hohen Beanspruchung* durch das Praktikum als auch zu einem *positiven Erleben*. Demzufolge erleben sich diese Jugendlichen innerhalb ihres Praktikums als gefördert und gefordert. Ihr *engagiertes* Bewältigen zeitigt allem Anschein nach hohe Lerneffekte bezüglich ihrer *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften*. Die Integration – sowohl in die betrieblichen Arbeitsabläufe als auch in die sozialen Strukturen – bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst als ‚kompetente Mitarbeiter‘ zu erleben.

Zur allgemeinen Verdeutlichung der Abbildung bzw. des Modells sei darauf hingewiesen, dass sämtliche Ausprägungen, die sich explizit auf den Typus *Herausforderung* beziehen, innerhalb des Modells dadurch hervorgehoben werden, dass sie in kursiver Schrift verfasst sind. Demzufolge weist das Modell innerhalb dieses Kapitels für jeden der fünf erkannten Typen des *subjektiven Erlebens betrieblicher Praktika* (von denen in diesem Unterkapitel der Typus *Herausforderung* vorgestellt wird) den gleichen Aufbau hinsichtlich der *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* auf. Die einzelnen Merkmale sind allerdings jeweils unterschiedlich ausgeprägt. Am Typus *Herausforderung* wird ersichtlich, dass die *Tätigkeitsmerkmale*, die sich primär auf die *Beanspruchung* des Jugendlichen beziehen (*Anforderungsvolumen* und *Anforderungsniveau*) stark ausgeprägt sind. Gleiches gilt für die *Tätigkeitsmerkmale*, die primär das *emotionale Erleben* des betrieblichen Praktikums durch den Jugendlichen betreffen (*Anforderungsvielfalt*, *Relevanz/Mitarbeiteranalogie*,

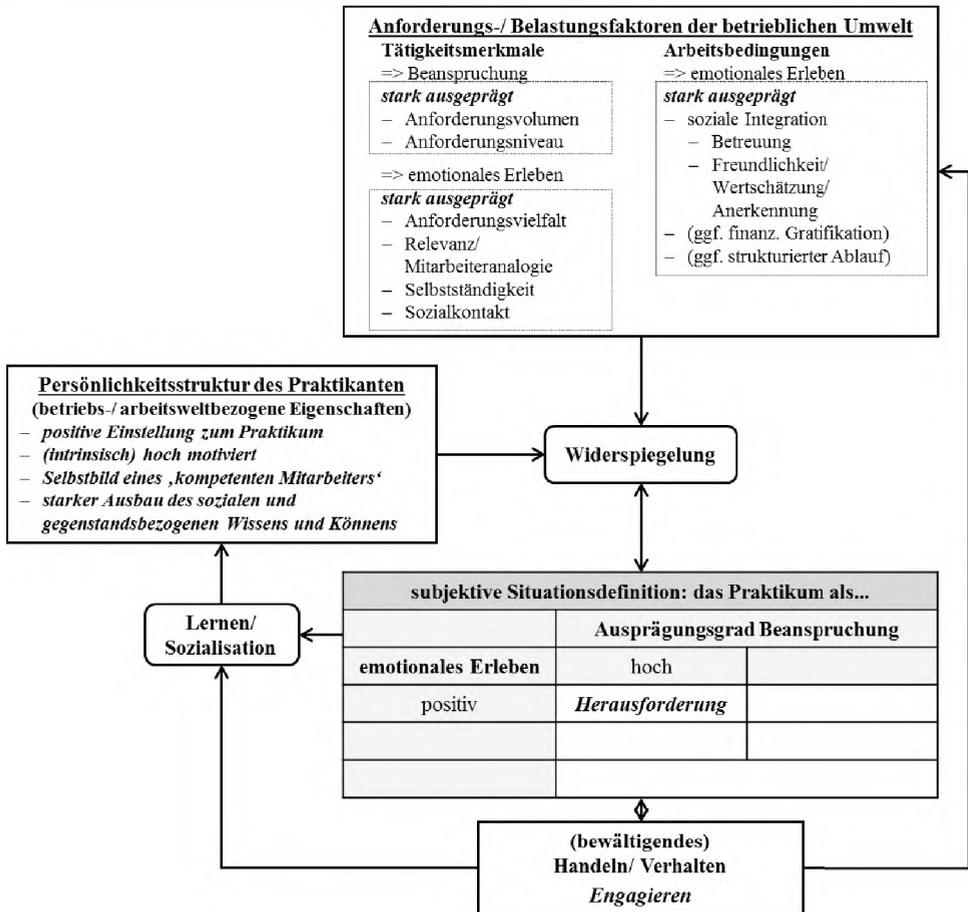
Selbstständigkeit und *Sozialkontakt*). Darüber hinaus sind auch die *Arbeitsbedingungen*, die sich auf das *emotionale Erleben* des betrieblichen Praktikums beziehen, stark ausgeprägt (*soziale Integration*, welche *Betreuung* und *Freundlichkeit/Wertschätzung/Anerkennung* umfasst, sowie ggf. *finanzielle Gratifikation* und ggf. *strukturierter Ablauf*). Die beiden Merkmale *finanzielle Gratifikation* und *strukturierter Ablauf* sind keine Voraussetzung, um das betriebliche Praktikum als *Herausforderung* zu erleben, sie werden jedoch (wie sich feststellen ließ) von den Jugendlichen im Allgemeinen als wünschenswert erachtet.

Somit wird ersichtlich, dass eine starke Ausprägungen der genannten Merkmale, sowohl zu einer hohen *Beanspruchung*¹ als auch einem *positiven Erleben* auf Seiten des Jugendlichen führt und in der Regel ein *engagiertes Handeln* und *ausgeprägte Lernprozesse* zur Folge hat. Ein Praktikum, das als *Herausforderung* erlebt wird, stellt demnach eine sowohl aus Sicht des involvierten Jugendlichen als auch aus betriebspädagogischer Perspektive erstrebenswerte Betriebspraxisphase dar.

Anschließend wird der Typus *Herausforderung* tiefergehend an dem exemplarischen Beispiel *Axel-12* verdeutlicht.

¹ Dass eine zu starke Ausprägung der *Tätigkeitsmerkmale*, die sich auf die *Beanspruchung* des Jugendlichen beziehen (*Anforderungsvolumen* bzw. *Anforderungsniveau*), wiederum negative Effekte zur Folge hat, wird an den weiter unten verdeutlichten Typen *Strapaze* und *Zumutung* deutlich.

Abbildung 5-2: Modelldarstellung des Praktikums als Herausforderung



Quelle: eigene Darstellung

5.2.1.2 Fallbeispiel Axel – „also mir hat’s halt Spaß gemacht“

Axel absolvierte sein Praktikum in einem Industriebetrieb. Aufgrund einer dortigen Verwechslung des fachgebietsbezogenen Interessenbereichs seiner Bewerbung, gehörten neben kaufmännisch-verwaltenden auch handwerklich-technische Tätigkeiten zu seinem Aufgabengebiet. Bereits innerhalb seiner Eingangserzählung vermittelt er ein sehr positives Bild von seinem Praktikum und dem Praktikumsbetrieb:

„vom Fachlichen her war’s so, ich kann nur jedem empfehlen die [...] Fachhochschulreife zu machen, weil das Jahrespraktikum bietet dann doch einem Eindrücke und Einblicke in Bereiche, die man sonst noch nie kennen gelernt hätte, also bei mir war’s jetzt ein Zufall, dass ich eben halt jetzt von den wirtschaftlichen Sachen auf technische Sachen umgestiegen [bin], das liegt auch daran, dass mein Leiter mir auch was zeigen wollte, mein Betreuer, also ich war [in Abteilung] wo [spezielle Prüfung] gemacht wird an gewissen Teilen, war ich drin, ich stand zwei Monate stand ich draußen an der Maschine und hab [...] produziert, ich war unten in der Logistik tätig, hab kommissioniert, hab Lagerverwaltung mitgemacht und ich hab auch Büroarbeit da gemacht, also das heißt [...] Aufsätze getippt,

Rundmails geschrieben, verwaltungstechnische Daten von gewissen Datensätzen, die halt immer aufgefrischt werden müssen, [...] das war regelmäßig meine Aufgabe“
(Axel-12, #3)

Demnach beurteilt Axel sowohl seine *Tätigkeiten*, die durch eine ausgeprägte *Anforderungsvielfalt*, *Relevanz* und *Mitarbeiteranalogie* gekennzeichnet waren, als auch seine *Arbeitsbedingungen* als sehr positiv. Letztere zeichneten sich durch eine intensive *Betreuung* und einen *strukturierten Praktikumsablauf* aus. Indirekt verdeutlicht er auch das gehobene *Anforderungsvolumen* und *Anforderungsniveau* seiner *Tätigkeiten*.

Axel konnte während des Praktikums für sich feststellen, dass der handwerklich-technische Bereich seinen beruflichen Interessen und Neigungen in besonderem Ausmaß entspricht:

„also mir hat's halt Spaß gemacht, wenn ich da mal gefeilt hab, aber auch [...] wo ich [in technischer Abteilung war] man muss sagen, ich hatte echt super Leute im Praktikum erwischt, die haben mich echt viel machen lassen, und auch gerade wo ich [in technischer Abteilung] war, [...] ich hab eine Einführungswoche, dann haben sie mir eine Woche auf die Finger geguckt, wie macht der es? und danach durfte ich es auch allein machen gewisse Sachen, jetzt nicht was ganz Kompliziertes, mal so kleine Sachen [...] mal ne Maschine programmieren [...], die haben mich richtig viel machen lassen“
(Axel-12, #11)¹

Neben der tätigkeitsbezogenen *Selbstständigkeit*, unterstreicht Axel explizit die *soziale Integration*, welche er durch die „*super Leute im Praktikum*“ erfahren hat. Eine Verdeutlichung der herausragenden Rolle, die dabei seinem Betreuer zukam – zu dem ein „*sehr sehr gut[er]*“ Kontakt bestand – findet sich im folgenden Interviewausschnitt.

„mein Ausbilder hat sich echt sehr um mich bemüht, er hat gesagt, was ich eben halt toll fand, das hab ich nach kurzer Zeit gemerkt, der Ausbilder hat mich eben halt sehr gefordert in allen vielen Sachen, und er hat es mir im Abschlussgespräch halt auch gesagt: ‚das wollte ich auch, ich wollte dir nicht alles vor die Nase setzen, sondern dass du sollst das Jahr hier sehen als Chance, du kannst, du sollst, wie du es auch gewollt hattest, du durftest überall, kannst und darfst überall reingucken, das hast du auch gemacht, aber ich möchte das gerne, dass du das von alleine machst, weil es bringt nichts, wenn ich dir alles vorbereite und du wirst nicht selbstständig dadurch‘, er war sehr interessiert, er hat sich öfters mal Zeit genommen, hat sich mit mir hingesetzt, dann sind wir mal [eine technische Zeichnung] durchgegangen [...] das war sehr interessant“
(Axel-12, #23)

Neben der Integration und Unterstützung durch seinen Betreuer, verdeutlicht die Aussage von Axel, dass dieser sich während seines Praktikums als gefördert und – bezüglich seiner *Beanspruchung* – auch als „*gefordert*“ erlebte. Zusammengefasst wird somit ersichtlich, dass Axel aufgrund seiner *hohen Beanspruchung* und des *positiven emotionalen Erlebens* seiner *Tätigkeitsmerkmale* und *Arbeitsbedingungen* seine *subjektive Situation* während des Praktikums als *Herausforderung* interpretierte.

¹ Mit dem Zitat beantwortete Axel eine – unter Umständen mit einer Suggestion verbundene – Frage bzw. Aussage des Interviewers. Dieser fasst vorhergehende Ausführungen von Alex zu der Aussage zusammen, dass technische Arbeitstätigkeiten diesem mehr Spaß bereiten würden als wirtschaftliche.

Darüber hinaus wird durch das obige Zitat deutlich, dass *Axel* (auch) im Rahmen des Interviews seine „Chance“ nutzte, hervorzuheben, dass er die in ihn gesetzten Erwartungen durch sein betriebliches *Engagement* erfüllt bzw. übertroffen hat. Seinen Aussagen zufolge meisterte er erfolgreich die Situation und nutzte die ihm eröffnete „Chance“, eine höhere betriebs- und arbeitsweltbezogene Selbstständigkeit zu erreichen. Explizite Hervorhebungen seines eigenen betrieblichen *Engagements* finden sich auch in der folgenden Aussage:¹

„man muss sagen, ich bin morgens immer gern aufgestanden, um zu [Industriebetrieb] zu gehen, weil mir hat es Spaß gemacht und mir war es auch persönlich wichtig, dass ich da auch gewisse Aufgaben gemacht hab, wo man eben halt am Schluss gesehen hat und mich fragen konnte: ‚was hast du denn da gemacht?‘, und dass sie halt wussten, das hat der [Axel A.] gemacht und das war mir sehr wichtig, dass ich da mitwirken konnte, und auch für die Firma eben halt, das was ich kann von meinem Wissen her, man kann nicht von mir verlangen, dass ich sonst was für schwere Sachen, das was ich machen konnte, wollte ich ihnen auch eine Stütze sein, man hat auch gemerkt, dass man, das war bei mir so, dass man sich echt für nix zu schade sein sollte, weil oft macht man deutlich positivere Erfahrungen, wenn man auch mal in Anführungszeichen die Drecksarbeit macht“
(*Axel-12*, #17)

Neben dem bereits thematisierten allgemein *positiven sozialen Erleben* seines betrieblichen Praktikums, verdeutlicht *Axel*, ihm sei daran gelegen gewesen, die Ergebnisse seiner engagierten und selbstständigen Leistungen, welche ‚nur‘ auf dem Wissen und Können eines Praktikanten beruhen, von anderen Betriebsangehörigen wahrgenommen und gewürdigt zu sehen. Sich selbst beschreibt er dabei als „Stütze“ für die anderen Mitarbeiter. Hierbei handelt es sich um eine Beschreibung, welche sich sowohl in Richtung des helfenden bzw. zudienenden Unterstüترز interpretieren lässt (worauf auch seine weiteren Ausführungen hindeuten), als auch in Richtung des tragenden bzw. wichtigen Charakters der Tätigkeiten. Die abschließende Äußerung des obigen Zitats („dass man sich echt für nix zu schade sein sollte, weil oft macht man deutlich positivere Erfahrungen, wenn man auch mal in Anführungszeichen die Drecksarbeit macht“) verweist wiederum darauf, dass *Axel* sich selbst zwar eindeutig innerhalb der Betriebswelt *verortete*, sich dabei aber bewusst eine hierarchisch weit unten stehende Position zuwies bzw. niedere Tätigkeiten durchführte, da er sich „für nix zu schade“ war, obwohl er (nach eigener Einschätzung) auch in der Lage dazu gewesen wäre, anspruchsvollere Tätigkeiten auszuführen. Nach *Axels* Ansicht führte diese bewusste Ausführung ‚niederer‘ Tätigkeiten zu positiven Reaktionen auf Seiten der weiteren Betriebsangehörigen. Unklar bleibt allerdings, welche „Drecksarbeit“ *Axel* im speziellen klaglos verrichtete und ob eigene Erfahrungen bzw. Annahmen oder die Erlebnisse anderer als Vergleichsobjekt zu seinen „deutlich positivere[n] Erfahrungen“ dienten. Es lässt sich lediglich vermuten, dass eventuell gerade in gewerblich-technischen Arbeitsumgebungen, in denen *Axel* (neben kaufmännisch-verwaltenden) eingesetzt wurde, ein gehemmtes oder ablehnendes Verhalten gegenüber körperlich anstrengenden oder mit

¹ Das Zitat entstammt *Axels* Antwort auf eine Frage bezüglich der persönlichen Wichtigkeit seiner Praktikums-tätigkeiten.

Verschmutzungen verbundenen Tätigkeiten, deutliches Missfallen auf Seiten der Mitarbeiter hervorruft bzw. die klaglose Verrichtung solcher Arbeiten mit Anerkennung einhergeht.¹

Allem Anschein nach wurden *Axels betriebs- und arbeitsweltbezogene Eigenschaften* durch *Lern- und Sozialisationsprozesse* während des Praktikums erheblich beeinflusst. Wie bereits thematisiert, erlebte *Axel* das Ausführen handwerklich-technischer Tätigkeiten auf *emotionaler Ebene* als besonders *positiv*, was ihn letztendlich dazu veranlasste, sich beruflich in diese Richtung zu orientieren.² Aufgrund dessen und in Anbetracht seines weiter oben verdeutlichten *emotionalen Erlebens*, lässt sich *Axels Einstellung* gegenüber seinem Praktikum als grundlegend *positiv* bezeichnen. Darüber hinaus lassen seine Aussagen bezüglich seines *engagierten Handelns* darauf schließen, dass er innerhalb seiner betrieblichen Umwelt (*intrinsisch*) *hoch motiviert* tätig war.

Durch die *Integration* in die betrieblichen Arbeits- und Sozialprozesse und die *hohe Beanspruchung* durch betrieblich relevante Tätigkeiten auf der einen Seite und sein *engagiertes Handeln* auf der anderen, erlebte sich *Axel* innerhalb seiner *betrieblichen Umwelt* und der Arbeitswelt im Allgemeinen als *bedeutsam* und *befähigt*. Somit entwickelte sich das betriebs- und arbeitsweltbezogene *Selbstbild* eines ‚kompetenten Mitarbeiters‘, der sich bezüglich seiner *Selbstverortung* als Bestandteil der Betriebs- und Arbeitswelt begreift.³

Axel berichtet ebenfalls davon, wie er sein *betriebs- und arbeitsweltbezogenes Wissen und Können* erweiterte: Neben den weiter oben bereits thematisierten handwerklich-technischen sowie kaufmännisch-verwaltenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, konnte *Axel* durch das Praktikum in erster Linie sein *soziales Wissen und Können* ausbauen:

„was den Umgang angeht, am Anfang war ich eben halt auch wie man überall ist, man ist fremd und man ist schüchtern, aber man hat eben halt nach einer kurzen Zeit gemerkt, wenn man offen und ehrlich ist, dann kann man da viel erreichen und was ich da eben halt gemerkt hab, man sollte Probleme nicht vor sich rausschieben, sondern man sollte sie einfach mal auf den Tisch legen und im Vertrauen mit den Leuten darüber reden und auch wie ich mich selber gebe, da habe ich sehr viel im Jahr darüber gelernt“
(*Axel-12, #19*)

Anhand des Interviewauszugs wird erkennbar, dass *Axel* – neben der Verdeutlichung seines Lernprozesses – das Bild eines *„offen[en] und ehrlich[en]“* Mitarbeiters von sich vermittelt, der Probleme auf sowohl konkrete als auch diskrete Art persönlich anspricht und somit gezielt auf ein größtmögliches gemeinsames Wohl innerhalb des Betriebs hinarbeitet. Die Aussage *„dann kann man da viel erreichen“* verdeutlicht, dass es *Axel* offenbar aus seiner Sicht gelungen ist, diese Form des sozialen Umgangs in die Tat umzusetzen und, dass nach seiner subjektiven Wahrnehmung darüber hinaus ein solcher – diskreter, aber als offen und ehrlich empfundener, direkter und problembezogener – sozialer Umgang von den dortigen

¹ Vgl. hierzu PANKE (2005: 55-92).

² Vgl. hierzu Kapitel 5.3.3.1.

³ Dieser Aspekt wurde ggf. auch dadurch beeinflusst, dass *Axel* zum Ende seines Betriebspraktikums eine Ausbildungsstelle nach dem Besuch der Fachoberschule in Aussicht gestellt wurde.

betrieblichen Mitarbeitern ebenfalls geschätzt wurde. So konkretisiert er sein erworbenes *soziales Wissen und Können* wie folgt:

„man kann nicht zu jedem Menschen gleich sein, jeder hat eine andere Wellenlänge, die man eben halt probieren muss, zu treffen und das ist so eine Sache, das hab ich in dem Jahr gelernt, weil [...] jeder ist ein anderer Charakter, aber man entwickelt eine gesunde Mischung, wie man auf welches, auf ein gewisses Vokabular und alles zurückgreifen kann, also auf gewisse Ressourcen, wie gehe ich mit Leuten um, und wie gesagt, der erste Eindruck muss zählen oder zählt, sagen wir es mal so und das hab ich einfach für mich auch gelernt, gerade im Umgang mit Menschen, auch mit schwierigen Charakteren, wie ich da am besten mit umzugehen hab und wie ich mich da herantasten muss, dass ich auch im Vordergrund wissen kann, dass ich eben halt meine Arbeit da gut verrichten kann, und dass da keiner gegen mich arbeitet“

(Axel-12, #21)

Neben der – mit auffallendem Rückgriff auf (vermeintliche) Fachtermini – weiter ausgeführten Darstellung seines Erwerbs *sozialen Wissens und Könnens*, welches er seiner Ansicht nach insbesondere im Umgang mit „*schwierigen Charakteren*“ ausbauen konnte, und der Selbstbeschreibung als sozial kompetenter Mitarbeiter, findet sich auch hier der Hinweis darauf, dass sich bei Axel ein *betriebs- und arbeitsweltbezogenes Selbstbild* entwickelt hat. Dieses entspricht in erster Linie dem eines (wertvollen) Mitglieds innerhalb des betrieblichen Schaffensprozesses. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Aussage: „*dass ich eben halt meine Arbeit da gut verrichten kann, und dass da keiner gegen mich arbeitet*“. Sie macht erkennbar, dass er sich seines Erachtens (bereits) intervenierenden Maßnahmen der Arbeitskollegen ausgesetzt gesehen hat, die ihn bei der zielgerichteten Ausführung seiner betrieblichen Arbeitsaufgaben hätten behindern können. Dies stellt einen weiteren Hinweis darauf dar, dass er sich selbst als (vollwertiges) Betriebsmitglied bzw. als Teil des betrieblichen Sozialgefüges begreift.

Wie weiter oben bereits thematisiert, verweist Axel mehrfach und explizit auf die bedeutsame Rolle seines Betreuers, welcher das *positive Erleben* des Praktikums erheblich mitbeeinflusste. Unter anderem ließ dieser Axel auch bei der allgemeinen Ablaufplanung seines Praktikums mitbestimmen:

„was im Betrieb war, das [...] war eben halt in der Entscheidungsfindung, das konnte der Ausbilder entscheiden, was er mit mir vorhatte, aber meiner war, was das angeht sehr liberal eingestellt, der wollte eben halt, dass ich mitrede, er hat gesagt: ‚wir machen das, was dich interessiert und dann passt das‘“

(Axel-12, #25)

Diese Möglichkeit der Mitbestimmung wirkte sich auf Axels Erleben des Praktikums bzw. auf sein Bild des Praktikumsbetriebs aus. Demzufolge entstand ein Arbeitsweltbild für ihn, welches aus Axels Sicht, durch einen auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung seiner Mitarbeiter größten Wert legenden Betrieb bestimmt wird („*sie haben mir viel Verantwortung entgegen gegeben*“ #41). Ein Aspekt, der auch innerhalb des folgenden Zitats – neben

Axels Selbstdarstellung eines mitdenkenden, engagierten und sozial kompetenten Mitarbeiters – explizit angesprochen wird:¹

„man muss sagen ich hab mir die Arbeit bei manchen Sachen viel viel [monotoner] vorgestellt, das alles monoton ist, das man vorgegeben bekommt, man hat das in die Kiste zu legen, das dahin und nicht selbst (.) und das ist mir eben halt klar geworden, dass das nicht so ist und das ist auch genau das, was ich will, ich möchte später was haben, wo ich nicht nur [ständig] von A nach B gehen muss, sondern eben halt auch mal gewisse Schritte bedenken muss, wie könnte man das anders machen, was muss ich jetzt machen und auch das Mitbestimmen und auch Verbesserungsvorschläge eingeben, das hab ich im Betrieb gemerkt, dass es von Abteilung zu Abteilung unterschiedlich ist, aber wenn man selbst was erreichen will, das heißt, wenn man fleißig ist und engagiert ist, und eben halt das Teamfähige ist eben halt im Vordergrund, dann kann man doch schon, war ich sehr sehr positiv überrascht, wie viel man dann doch bewegen kann“
(Axel-12, #15)

Axel ist davon überzeugt, sein Praktikum bzw. seine betriebliche Umwelt selbst aktiv mit beeinflussen zu können. Exemplarisch verdeutlicht er dies an einer Situation, die für ihn ein persönliches Erfolgserlebnis darstellte:

„war ich eben halt [in Abteilung] und hab die [Tätigkeit verrichtet] und da war ein Teil, das musste [Form haben], aber das [...] hat im Großen und Ganzen nicht gepasst [...] dann hab ich mir gedacht, das Teil kann man ja nie verbauen, und [...] da hab ich mich dann halt mit dem Teil näher beschäftigt, in dem ich [...] nur geguckt hab, was ist das für ein Stoff und aus was für Materialien ist das hergestellt, und im Endeffekt war das eben halt [aus Material] und wenn [Material] [Beschreibung Materialeigenschaften] und das durfte das Teil eben halt nicht [...], das war mein größter Erfolg in dem Jahr und die Teile gingen dann auch alle wieder zurück und mussten [entsorgt] werden und mussten neu gebaut werden“
(Axel-12, #27)

Axel konnte also innerhalb seiner durch *Relevanz* und *Selbstständigkeit* gekennzeichneten Arbeitssituation, vermittels *engagierter Handlungen* und dem Rückgriff auf erworbenes *Wissen und Können*, seine *betriebliche Umwelt* positiv beeinflussen und sich aufgrund dessen selbst als erfolgreiches und bedeutsames *Betriebsmitglied* erleben.

5.2.2 Integriertes Ableisten: das Praktikum als *Verrichtung*

5.2.2.1 Typologische Merkmale

Betriebliche Praktika, die als *Verrichtung* erlebt werden, zeichnen sich in erster Linie durch ein *positives emotionales Erleben* aus. Die *subjektive Beanspruchung* durch die Tätigkeiten ist tendenziell eher *gering*. Bevor der Fall *Gökhan-11* weiter unten tiefergehend vorgestellt wird, werden ebenfalls exemplarisch – jedoch nur in ihren relevanten Grundzügen – die Fälle *Vitali-11* und *Hanna-12* besprochen.²

¹ *Axels* Aussage bezieht sich auf eine Frage des Interviewers, ob seine ursprünglichen Erwartungen bezüglich seiner Praktikumstätigkeiten eingetroffen sind.

² Weitere Fälle, die ihr Praktikum in erster Linie als *Verrichtung* erleben, sind *Nesrin-11*, *Carsten-11* und *Fatih-11*.

Vitali absolvierte zum Zeitpunkt des Interviews sein Praktikum in einer Behörde. Seine dortigen Tätigkeiten – welche von ihm als moderat bis gering *beanspruchend* erlebt werden („*nix besonderes, einfacher Bürojob*“ #3) – unterscheiden sich je nach Abteilung und umfassen in erster Linie Arbeiten am PC, Prüf- und Ablagetätigkeiten sowie den allgemeinen Umgang mit Kunden. Unter anderem aufgrund des *wertschätzenden Umgangs* und der *Betreuung* durch die dortigen Mitarbeiter erlebt er sich als sozial integriert („*alle freundlich, helfen mir immer, [...] sehen mich halt wie einen normalen Mitarbeiter an, ich finde das auch gut so*“ #11). Bezüglich seines arbeitsweltbezogenen *Selbstbildes* stellt er sich als Person dar, die aufgrund ihres umfassenden Talents und ihres Handlungswillens von den weiteren Betriebsangehörigen geschätzt wird: „*ach, es ist ganz gut, ich werde dauernd gelobt, weil ich alles schnell und sehr gut mache*“ (#7)¹, oder wie an anderer Stelle im Interview: „*die sagen immer, ich bin der beste Praktikant, den sie je hatten*“ (#23).² Seine Aussagen lassen darauf schließen, dass er sein Praktikum *engagiert* bewältigt, wobei er von sich das Bild eines sowohl bescheidenen („*es ist nix Besonderes, aber es ist in Ordnung*“ #7) als auch tüchtigen Unterstützers vermittelt:

„ich sage immer, ich bin der Praktikant, ich kümmere mich um alles, wenn da irgendwie eine kleine Arbeit ist, zum Beispiel [zu einem bestimmten Ort außerhalb der Behörde gehen und etwas holen] oder sowas, dann sage ich: ‚komm, geben Sie mir das, ich mache das schnell‘, also Kleinigkeiten, das mache ich halt immer, ins Archiv gehen, irgendwas raus-holen [...] damit die sich halt um ihr wichtigeres Zeug kümmern können“
(*Vitali-11, #15*)³

Zusammenfassend lässt sich somit erkennen, dass im Fall *Vitali* die eigene Situation innerhalb des Praktikums subjektiv als *Verrichtung* definiert wird („*halt ein kleiner Bürojob, nix Besonderes*“ #53). Dies lässt sich zum einen auf ein *positives Erleben* der *Arbeitsbedingungen* zurückführen und zum anderen auf *Tätigkeiten*, die vor dem Hintergrund des eigenen arbeitsweltbezogenen *Selbstbildes* – welches in diesem Fall durch ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein⁴ gekennzeichnet ist – als *gering beanspruchend* wahrgenommen werden.⁵

Auch *Hanna-12* erlebte ihr Praktikum, welches sie im Einzelhandel absolvierte, in erster Linie als *Verrichtung*. Gleich zu Beginn ihrer Eingangserzählung verdeutlicht sie: „*ich*

¹ Das Zitat ist eine Antwort auf die Frage danach, wie ihm das Praktikum gefalle.

² Die Aussage *Vitalis* ist seiner Antwort auf die Frage entnommen, ob es in seinem Praktikum auch zu Konflikten gekommen sei, was er vehement verneint.

³ Wie auch die Aussagen in anderen Interviews erkennen lassen, wird ein zwischenzeitliches, örtliches Verlassen der unmittelbaren Arbeitsumgebung von den Jugendlichen in der Regel als positiv und demzufolge als eine Art ‚temporäre Ausbruchsmöglichkeit‘ erlebt.

⁴ Weitere seiner Ausführungen verdeutlichen, dass er sich auch auf handwerklich-technischer Ebene als ausgesprochen begabt ansieht und mit Freude derartigen Tätigkeiten nachgeht. So berichtet er von weiteren (freiwilligen) Praktika, die er im EDV- sowie im technischen Bereich absolvierte und dass er dort ebenfalls ein positives Bild von sich vermittelt habe („*haben gesagt, ich bin ein Supertyp, alles gut*“ #57). Sein schulisches *Selbst* stellt er jedoch weniger positiv dar, wie seine Antwort auf die Frage, ob er lieber zur Arbeit oder zur Schule gehe, deutlich macht: „*ich gehe viel lieber arbeiten eigentlich [...] kann ich einfach meine Arbeit machen ohne irgendwelches nerviges Zeug, das ich eigentlich nicht brauche*“ (#61).

⁵ Bezüglich seiner beruflichen Zukunft strebt *Vitali*, dem seiner Ansicht nach aufgrund seines arbeitsweltlichen *Wissens und Könnens* alle Türen offen stehen, an erster Stelle eine Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr an („*gucken, ob [das] was für mich ist*“ #67).

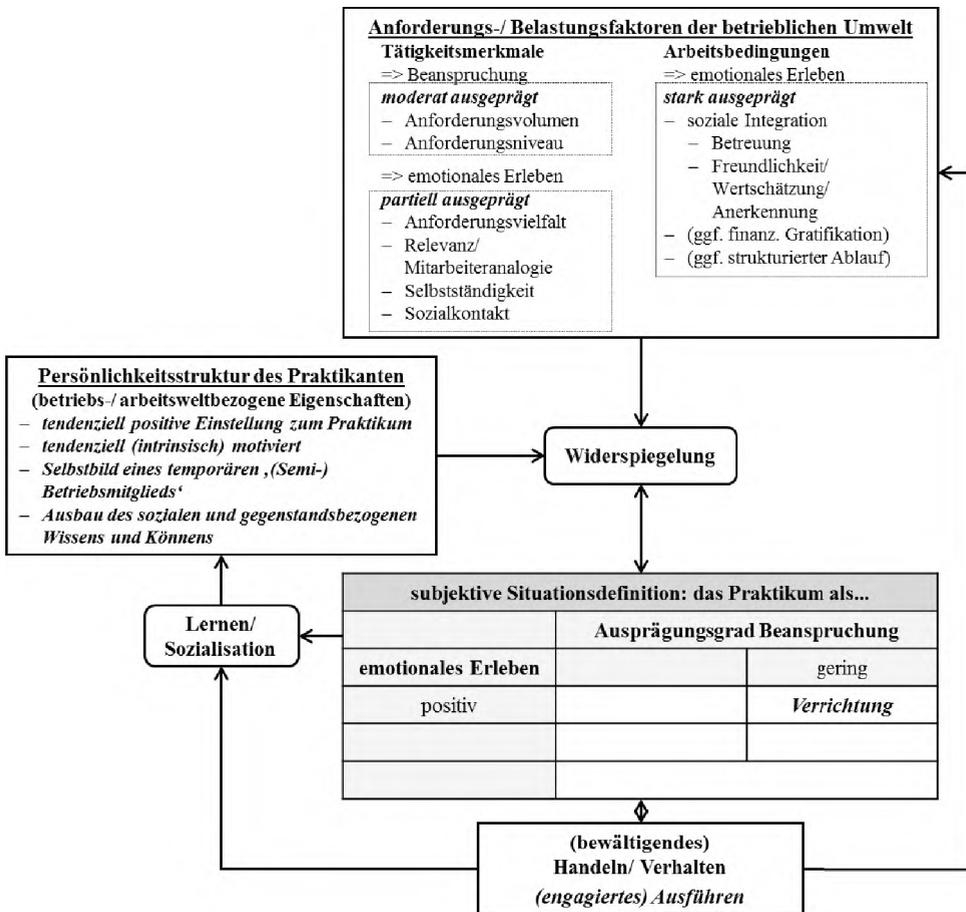
glaube, dass [...] mein Praktikumsplatz so kein normaler war“ (#3). Den Grund für diesen Sonderstatus sieht sie in erster Linie in der besonders stark ausgeprägten *sozialen Integration* – „also ich bin bis jetzt noch immer mit denen befreundet“ (#3). So lässt sich annehmen, dass die *Wertschätzung*, die ihr von den Mitarbeiterinnen in ihrem Praktikumsbetrieb zuteilwurde, ihr das Gefühl gibt, eine Sonderstellung unter den Praktikanten ihres Mitschüler- bzw. Bekanntenkreises einzunehmen: „das war echt ein außergewöhnliches Praktikum, weil, welche Chefin sagt schon zu dir: ‚(Hanna) ich habe morgen um eins einen Termin gemacht, zur Massage, weil ich brauche eine fitte Praktikantin‘“ (#17). Ihre betrieblichen Tätigkeiten zeichneten sich besonders zu Beginn des Praktikums durch ein eher geringes *Anforderungsniveau* aus, wobei *Hanna* unmissverständlich klarstellt, dass es ihrem arbeitsweltbezogenem *Selbstbild* entspricht, sich auch für einfachere und vermeintlich niedrigere Tätigkeiten nicht zu schade zu sein und diese mit Engagement auszuführen: „ich habe da halt alles gemacht, gewischt, und ich hatte damit kein Problem so, weil das macht man eben, und irgendwann hat es dann auch angefangen, dass ich dann Ware auszeichnen durfte und so was, [...] irgendwann durfte ich halt alles machen, außer Kasse“ (#3). Zu den weiteren Tätigkeiten mit geringem Anforderungsniveau, die sie klaglos ausführte, zählen auch „Küche ordentlich machen, Leisten schrubben im Laden“ (#21). Direkte *finanzielle Gratifikationen* erhielt sie zwar nicht für ihre Tätigkeit, jedoch wertschätzende „Geburtstagsgeschenke, Weihnachtsgeschenke oder so“ (#63). Hohe Arbeitsbelastungen erlebte sie in ihrem Praktikum in erster Linie bei ihren Mitarbeiterinnen: „aber es ist dann immer schon ein bisschen krass gewesen, dann so ein bisschen diesen Stress so mitzubekommen [...] die arbeiten ja alle unter Druck da“ (#19). Auswirkungen auf ihr eigenes *Wissen und Können* beziehen sich ihrer Meinung nach primär auf den sozialen Bereich. Darüber hinaus ist sie der Überzeugung, ihre Sorgfalt und Disziplin ausgebaut zu haben: „gewissenhaft eben zu arbeiten und genau das zu tun, was einem gesagt wird, das bringt einen auch irgendwie so ein bisschen auf den richtigen Weg“ (#45).¹

Zusammengefasst zeichnet sich ein betriebliches Praktikum, welches als *Verrichtung* erlebt wird, in erster Linie durch ein *positives emotionales Erleben* aufgrund *sozialer Integration* aus. Die Jugendlichen fühlen sich innerhalb ihrer *betrieblichen Umwelt* freundlich aufgenommen, wertgeschätzt und gut betreut. Auch ihre *Tätigkeiten* erleben sie überwiegend als betrieblich *relevant*, u. U. auch als *vielfältig* und ggf. *mitarbeiteranalog*. Die *subjektive Beanspruchung* durch die Tätigkeiten wird hingegen als tendenziell gering (bzw. moderat) *widergespiegelt*, was sich in der Regel (vor dem Hintergrund des individuellen *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Wissens und Könnens*) auf ein weniger stark ausgeprägtes *Anforde-*

¹ *Hanna* ist der Überzeugung, dass sich ihre schulischen Leistungen seit dem Praktikum verbessert haben, was sie auf ihre Einstellung zurückführt. Darüber hinaus sind in diesem Zusammenhang allem Anschein nach Erfahrungen von Bedeutung, die sie während eines Ferienjobs sammelte („da habe ich ja drei Wochen gegessen und irgendwelche Kacke zusammengedüngt, aber dann merkt man halt auch mal, wie kacke so ein Arbeitstag sein kann [...] da müsste man echt Durchhaltevermögen zeigen, das war schon hart“ #81). Diese Erfahrung motivierte sie offensichtlich dazu, ihre schulischen Ambitionen zu erhöhen („da war natürlich auch so ein Blickwinkel, dann denkst du, ich muss das in der Schule erreichen, sonst endet man so“ #89).

rungsniveau zurückführen lässt. Das Handeln der Jugendlichen – die sich tendenziell als ‚temporäre (Semi-) Betriebsmitglieder‘ bzw. als integrierte, zeitweilige Unterstützung begreifen – ist in der Regel durch ein *engagiertes Ausführen* gekennzeichnet, wodurch sie ihr *soziales und gegenstandsbezogenes Wissen und Können* ausbauen. Allem Anschein nach zeitigt die (soziale) *Integration* in die betrieblichen Abläufe auf Seiten der Jugendlichen ein (*intrinsisch*) *motiviertes Handeln*¹ und eine tendenziell positive *Einstellung* gegenüber ihrem Praktikum, welches von diesen allerdings auch ‚nur‘ als ein obligatorischer und temporärer Bestandteil eines Bildungsgangs angesehen wird. Eine Zusammenfassung des Typus *Verrichtung* findet sich in Abbildung 5-3.

Abbildung 5-3: Modelldarstellung des Praktikums als *Verrichtung*



Quelle: eigene Darstellung

Eine exemplarische Falldarstellung, in welcher das betriebliche Praktikum als *Verrichtung* erlebt wird, findet sich im anschließenden Kapitel.

¹ Vgl. hierzu Kapitel 4.5.3.5. An dortiger Stelle wird *Motivation* als Kontinuum zwischen den beiden ‚Enden‘ *intrinsisch* und *extrinsisch* verdeutlicht.

5.2.2.2 Fallbeispiel Gökhan – „kein Job fürs Leben“

Gökhan absolviert sein Praktikum in einem Einzelhandelsbetrieb. Den Betrieb wählte er, da dort ein guter Freund von ihm tätig ist („*ich hab mir gedacht, warum die Pausen alleine verbringen*“ #11). Seine dortigen Tätigkeiten umfassen in erster Linie den – aus seiner Sicht erfolgreichen – Verkauf der angebotenen Produkte und stimmen weitgehend mit denen der dortigen Mitarbeiter überein („*ich arbeite genauso, wie die anderen auch, weil verkaufstechnisch bin ich nicht so schlecht ((lacht))*“ #7).¹ Bei Bedarf greift er auf das fachspezifische Wissen seiner Kollegen zurück („*ich sag mal so, einige Defizite hab ich auf jeden Fall, ich bin kein Lehrling [...], deswegen muss ich auch einige Fragen stellen*“ #68). Während seines Praktikums verbringt er den Großteil seiner Arbeitszeit gemeinsam mit dem Mitarbeiter, zu dem er ein freundschaftliches Verhältnis pflegt und welcher die praktische *Betreuung* Gökhans übernommen hat („*und da wird mir das auch alles von ihm noch mal, mehrmals, wenn es sein muss sogar, erklärt*“ #86). Den sozialen Umgang miteinander bzw. das Betriebsklima beschreibt er als „*ganz, ganz angenehm*“ (#59) und stellt dieses Empfinden auch in direkten Zusammenhang mit seinem allgemein positiven Erleben des Praktikums:

*„ist ein ganz, ganz angenehmes Klima, man scherzt untereinander, natürlich alles in einem gewissen Rahmen, man macht jetzt nicht Faxen vor den Kunden oder so ((lacht)), aber man macht schon, ja es macht schon Spaß“
(Gökhan-11, #59)*

Differenzierter als seine durch *soziale Integration* gekennzeichneten *Arbeitsbedingungen*, betrachtet er hingegen seine Tätigkeiten:

*„ist manchmal sehr, sehr langweilig, aber oftmals, wenn halt viel los ist, dann macht es auch Spaß, also wenn viele Leute da sind, dann macht es auch Spaß, denen zu helfen. [...] Langweilig ist es dann, wenn keiner im Laden ist, dann gibt es halt so interessante Tätigkeiten, wie Pakete sortieren und so, und das ist gar nicht mein Fall, das mag ich gar nicht ((lacht))“
(Gökhan-11, #19)*

Das unbeliebte Sortieren der Pakete stellt dabei allerdings eine Tätigkeit dar, die nicht allein ihm obliegt, vielmehr führt er sie stets gemeinsam mit einem Mitarbeiter aus, welcher sich in einer dualen Berufsausbildung befindet, aus seiner Sicht: „*die entbehrlichsten Leute ((lacht))*“ (#25). Das gemeinsame Ausführen weniger beliebter Tätigkeiten mit betrieblichen Angestellten stellt – wie der Fall Gökhan deutlich macht – ggf. eines der Merkmale dar, die verhindern, dass sich Praktikanten ausgenutzt fühlen und sich, im Gegenteil, sogar als betrieblich integriert erleben können.

¹ Gökhans Aussage, dass er in seinem Betrieb arbeitet, „*wie die anderen auch*“ (#7), wurde anhand einer suggestiven Fragestellung erhoben. Er expliziert seinen Tätigkeitsbereich im weiteren Interviewverlauf und bestätigt in diesem Zusammenhang seine Aussage.

Auf die Frage, wie er sein Praktikum finde und ob es ihm Spaß¹ mache, erfolgt die Antwort:

*„also ich sag mal so, das wäre für mich kein Job fürs Leben, das ist wirklich nur, meiner Meinung nach ist es für mich nur ein Praktikumsjob, ne? und in dem Rahmen macht's mir auch Spaß, mehr als das würde es mir jetzt- ich würde da keine Ausbildung oder so anfangen, weil's halt einfach nicht mein Ding ist //der Beruf an sich?// ja, dieses zehn Stunden lang wie in einer Galerie zu hocken, wär gar nicht mein Fall, ich brauch acht Stunden und dann (feiern) ((lacht))“
(Gökhan-11, #3)*

Demnach wird es von Gökhan als wenig erstrebenswert erlebt, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, bei der man den gesamten Arbeitstag an einem festen Ort verbringt.² Wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, strebt er ein Studium an der Polizeihochschule an (*„Polizei, das ist halt sozusagen, es ist ein Bürojob und es ist ein Außendienst dort [...] also genau das Zwischending von, man hat immer Abwechslung“ #108*). Vor dem Besuch der Fachoberschule hatte er aufgrund der damit einhergehenden Verdienstmöglichkeiten auf Anraten eines Geschwisterteils eine Berufsausbildung im Bereich Finanzdienstleistungen begonnen. Aufgrund des erheblichen Verkaufsdrucks, der in seinem Betrieb (auch) auf die Auszubildenden ausgeübt wurde (*„ich habe [Dienstleistungen] verkauft, so ist es nicht, aber der Umsatz, den die Leute wollten, das war viel zu hoch“ #41*), brach er diese jedoch nach einiger Zeit wieder ab. Nichtsdestotrotz prägte diese Zeit allem Anschein nach sein arbeitsweltliches Selbstbild als erfolgreicher Verkäufer (*„verkaufstechnisch bin ich nicht so schlecht ((lacht))“ #7*). So betont er mehrfach, dass er auch während seiner Ausbildung, die Sollvorgaben im Verkauf erfüllt habe (*„aber ich sag mal so, ich hab's geschafft, ich hab's geschafft, nur es war halt wirklich nur so eine Sache, [Finanzdienstleistungen] ist wirklich so eine Sache“ #49*). Darüber hinaus verweist er auch wiederholt und von Beginn an darauf, wie bedeutsam erfolgreiches Verkaufen für einen Einzelhandelsbetrieb sei (*„der Laden lebt nur vom Verkauf, ganz wichtig, dass man da halt überzeugen kann“ #3*). Auch wenn es für Gökhan nur ein „Praktikumsjob“ ist, dem er nicht den Rest seines Lebens nachgehen möchte und währenddessen er sich teilweise langweilt, sieht er sich selbst als (temporäres) Mitglied des entsprechenden Betriebs, zu dessen Erfolg er mit seinen (Verkaufs-) Tätigkeiten beiträgt.

Da Gökhan für seine Praktikumstätigkeit von Seiten des Betriebs keine geldwerten Gratifikationen erhält (*„nee, ich krieg da nichts, also das macht einfach nur Spaß“ #13*), lässt sich seine tendenziell positive Beurteilung des Praktikums zum Großteil auf seine dortige soziale Integration zurückführen. Dass er sich in diesem Zusammenhang als bedeutsames Be-

¹ Da Gökhan den beurteilenden Begriff „Spaß“ bereits zuvor in seiner Antwort auf die Frage verwendete, ob er von seinem Betrieb ein Gehalt erhalte (vgl. #13), und er diesen somit selbst in das Interview einbrachte, handelt es sich in erster Linie um eine immanent-initiiierende Frage und nur bedingt um eine Suggestion. Eine tendenziell ironische Verwendung ist aufgrund der allgemein (und vor allem zu Beginn) verhältnismäßig positiven Beschreibung seines Praktikums eher unwahrscheinlich.

² Gegebenenfalls spielt er mit seiner Aussage darüber hinaus auf Tätigkeitsmerkmale an, die sich darauf beziehen, dass die Arbeit in erster Linie im Sitzen ausgeführt wird, möglicherweise aber auch darauf, dass man am Arbeitsplatz, auch während weniger aktiver Arbeitsphasen, für andere stets sichtbar ist und die Zeit dort ‚abzusitzen‘ habe.

triebsmitglied erlebt, liegt u. a. an der *Wertschätzung und Anerkennung*, die ihm von Seiten seines Vorgesetzten entgegengebracht wird („also mir hat der Chef noch letztens gesagt: „Junge du bist langsam unentbehrlich geworden“, und da hab ich mir gedacht: okay, fand ich nicht schlecht ((lacht))“ #55).

Somit stellt das Praktikum für *Gökhan* aufgrund des tendenziell positiven *emotionalen Erlebens* und der verhältnismäßig geringen *subjektiven Beanspruchung* in erster Linie eine *Verrichtung* dar. Die Zusammenarbeit mit einem befreundeten Arbeitskollegen, das als angenehm empfundene Betriebsklima, die Anerkennung von Seiten des Vorgesetzten sowie das erfolgreiche Selbsterleben bei Tätigkeiten im direkten Kundenkontakt beeinflussen seine Motivation, das Praktikum – welches für ihn ‚nur‘ eine Voraussetzung zur Fachhochschulreife darstellt – engagiert und sozial aufgeschlossen zu verrichten. Das Praktikum stellt für ihn eine Bestätigung seines arbeitsweltbezogenen *Selbstbildes* dar, welches auf der einen Seite durch sein Verkaufsgeschick bestimmt wird. Auf der anderen Seite ist er jedoch der Überzeugung, dass eine ‚höhere‘ berufliche Position bzw. Tätigkeit eher seinem (potenziellen) arbeitsweltlichen Selbst entspricht. Dies zeigt sich an seinem ambitionierten Streben nach höheren beruflichen Zielen.¹

5.2.3 Unterfordertes Absitzen: das Praktikum als *Vergeudung*

5.2.3.1 Typologische Merkmale

Praktika, die als *Vergeudung* erlebt werden, zeichnen sich in erster Linie dadurch aus, dass sie von den Jugendlichen nur als *gering beanspruchend* erlebt werden und die Praktikanten sich in ihrer betrieblichen Umgebung überwiegend langweilen. Auf *emotionaler Ebene* werden die *Arbeitsbedingungen* als neutral bis tendenziell (leicht) positiv erlebt. Neben *Pavel-11*, dessen Fall weiter unten tiefergehend dargestellt wird, erlebten u. a. *Jens-12* und *Ralf-11* ihre betrieblichen Praktika in erster Linie als *Vergeudung*.²

Jens absolvierte sein Praktikum in einer Behörde. Der Ablauf entsprach strukturell dem ersten Lehrjahr der dortigen Auszubildenden, somit lernte er verschiedene betriebliche Abteilungen kennen. Bezüglich seiner *Tätigkeiten* unterstützte er seiner Aussage nach „Kollegen in den verschiedenen Abteilungen [...] und halt so typische Sachen gemacht, so paar Lauf-sachen oder Kopieren und was halt so anfällt alles“ (#9). Seine sozialen *Arbeitsbedingungen* zeichneten sich durch *integrierende Freundlichkeit* aus und wurden demzufolge als *positiv erlebt* („die Kollegen, die waren alle sehr nett, also da hatte ich keine Probleme mit, die waren immer freundlich und aufgeschlossen“ #15). Je nach betrieblicher Abteilung erlebte er seine *subjektive Situation* innerhalb des Praktikums verschieden.³

¹ Lernzuwächse erfährt er in erster Linie in Bezug auf sein *gegenstandsbezogenes Fachwissen*. Darüber hinaus ist er auch der Überzeugung, sein *soziales Wissen und Können* weiter auszubauen.

² Auch die Fälle *Eva-11* und *Ulrike-11* lassen sich überwiegend dem Typus *Vergeudung* zuordnen, beide weisen jedoch auch Merkmale des Typus *Verrichtung* auf.

³ Somit wird deutlich, dass (auch) *Jens* sein Praktikum nicht durchweg als *Vergeudung* erlebte, sondern ebenso Tendenzen hin zum Typus *Verrichtung* aufweist.

„es gab einige Abteilungen, wo ich mich sehr gelangweilt habe, da hatte ich wenig zu tun, da saß ich wirklich von acht bis sechzehn Uhr am Tisch, hatte vor mir einen Computer und hatte irgendwelche Excel-Tabellen gemacht, und war da nach einer Stunde fertig, und dann hatte ich halt den Rest Zeit und es gab ja nicht immer was zu tun, und da habe ich mich viel gelangweilt und es war halt so, dann zieht sich die Zeit so, war nicht so schön, ja, dann gab es auch andere Abteilungen, zum Beispiel war das jetzt so eine Außenstelle von [Behörde] [...] und das war sehr spannend, weil man halt viel gemacht hat, ich bin dann viel auch [mit einer betreuenden Person] unterwegs gewesen [...] das war sehr spannend, der hat mir viel erklärt“
(Jens-12, #11)

Trotz der als spannend erlebten Abwechslung jenseits von „Verwaltungssachen“ (#11) in einer speziellen Abteilung verdeutlicht er seine Tätigkeiten im Allgemeinen als wenig beanspruchend: *„das waren halt so: ‚geh mal kopieren‘ oder ‚bring das mal da hin‘ oder ‚hol das mal da ab‘ [...], wo man sich halt denkt: jo, muss halt gemacht werden, ne“* (#33). Schlussendlich ist er nicht der Überzeugung, durch sein Praktikum seine *Fähigkeiten und Fertigkeiten* nennenswert erweitert zu haben:

„das sind alles Erfahrungen, die jetzt nicht so schwerwiegend wichtig sind irgendwie [...] man bekommt halt schon ein bisschen mit, was die anderen so machen, und so was, aber wir haben mit einem Programm gearbeitet, da wo ich halt keine Ahnung von hatte, wo man halt längere Zeit auch brauchte, um sich einzuarbeiten“
(Jens-12, #47)

Dass sich Jens bezüglich seiner Einflussmöglichkeiten auf das betriebliche Praktikum in erster Linie auf das *Ausführen* auftragener Tätigkeiten beschränkte, lässt auch die folgende Aussage vermuten, der zufolge er seine bisherigen Praktika allem Anschein nach als wenig beeinflussbare ‚Unglücksfälle‘ einschätzt: *„also man hat ja schon ein Praktikum in der neunten Klasse, [...] ich hatte irgendwie Pech, das war auch so langweilig (lacht) [...] und ja, von daher hatte ich jetzt keine hohen Ansprüche oder Erwartungen“* (#67). Allem Anschein nach entwickelte sich bei ihm innerhalb des Praktikums das betriebsbezogene *Selbstbild* eines ‚unterforderten Zuschauers‘ bzw. einer ‚unterforderten Aushilfe‘, der das betriebspezifische Wissen dazu fehlt, relevante Arbeitstätigkeiten auszuführen. Grundsätzlich agierte er vermutlich eher passiv, Arbeitsanweisungen stellten für ihn hingegen eine willkommene Abwechslung dar.

Auch Ralf-11 erlebt sein Praktikum in erster Linie als *Vergeudung*. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er in der Kanzlei tätig, in der er bereits sein Praktikum während der neunten Klasse absolvierte (*„weil es mir auch relativ viel Spaß gemacht hat“* #7). Bei der Beschreibung seiner Tätigkeiten wird (ihm) jedoch deutlich, dass ihm diese eigentlich nur bedingt Spaß bereiten:

„ich komme dort zum Beispiel an, dann sortiere ich meistens die Akten, die sich in der Woche da angesammelt haben, in die Aktenschränke, ist echt relativ wichtig, und das macht mir auch rela-, das macht zum Beispiel, sowas macht mir dann keinen Spaß, ich finde, die Arbeit ist relativ eintönig, dass man immer dasselbe macht und es ist halt, also ich meine, es ist relativ spannend, zum Beispiel manchmal mit vor das Gericht zu gehen, die Fälle verfolgen kann, das finde ich eigentlich immer relativ interessant, das sind auch so die Höhe-

*punkte, worauf ich mich dann auch freue, wenn ich also Arbeiten vor dem PC mache, ist es halt relativ langweilig“
(Ralf-11, #13)*

Auch wenn sich Ralf allem Anschein nach nicht wirklich entscheiden kann, wie stark ihm sein Praktikum nun allgemein zusagt („*gehe ich eigentlich mit einem guten Gefühl dahin, macht eigentlich auch relativ viel Spaß, und die Kollegen sind eigentlich auch immer nett zu mir“ #17*) – verweist er mehrfach darauf, dass ihm zumindest die dortigen Tätigkeiten nur bedingt zusagen und er sie als langweilig und unterfordernd empfindet:

*„aber es ist halt keine Arbeit für später für mich, weil ich das halt eigentlich nicht so mag, am Schreibtisch den ganzen Tag rumzusitzen, sondern irgendwann ist es relativ langweilig und ich finde irgendwie, ein Jahr ist auch zu lang [...] weil die Arbeit sich ja immer nur wiederholt und irgendwie jetzt [...] lernt man halt auch nichts Neues mehr dazu“
(Ralf-11, #19)*

Sowohl die persönliche Relevanz („*für später [...] bringt mir das eigentlich jetzt nicht so viel“ #25*) als auch die allgemein persönlichkeitsbezogenen Auswirkungen („*ich hab mich jetzt nicht wesentlich geändert, [...] also ich bin noch genau wie vorher“ #29*) des Praktikums werden von Ralf als gering eingeschätzt.

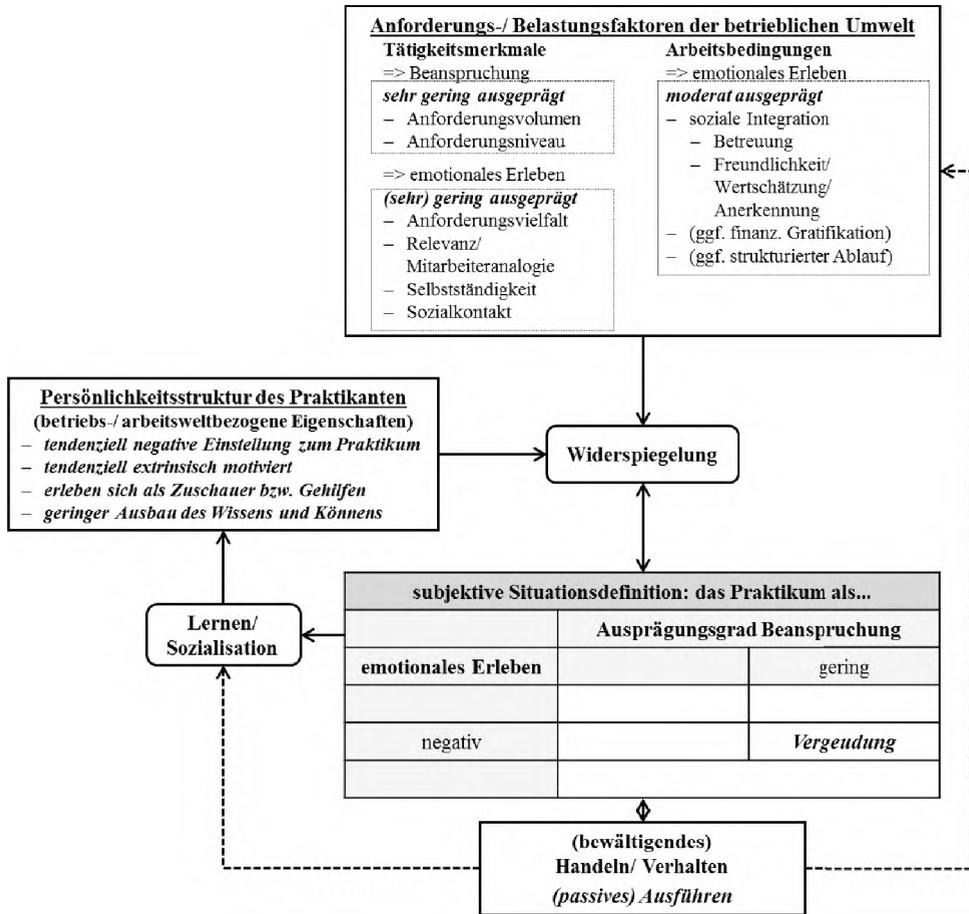
Zusammengefasst (vgl. Abbildung 5-4) weisen die Tätigkeiten der Jugendlichen, die ihr Praktikum als *Vergeudung* erleben, somit in der Regel eine geringe *Anforderungsvielfalt* und tendenziell eine geringe *betriebliche Relevanz*, *Mitarbeiteranalogie* und *Selbstständigkeit* auf. Dies bedingt ein überwiegend *negatives emotionales Erleben* des gesamten Praktikums. Das *emotionale Erleben* der spezifischen *Arbeitsbedingungen* kann hingegen unterschiedliche Ausprägungen – von neutral bis positiv – aufweisen.

Das *bewältigende Handeln und Verhalten* der Jugendlichen zeichnet sich bei diesem Typus in erster Linie durch das (alleinige) *Ausführen* der aufgetragenen, wenig anspruchsvollen Tätigkeiten aus. Allem Anschein nach regen die *Anforderungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* die Jugendlichen nicht dazu an, ein besonders engagiertes Handeln an den Tag zu legen, ggf. eröffnen sich ihnen auch keine Möglichkeiten dazu. Auf der anderen Seite führt die geringe *Beanspruchung* auch nicht zu möglichen Formen von Widerstand. Unter Umständen deutet das auf eine indirekte Akzeptanz oder aber auf eine (resignierte) Einstellung auf Seiten der Praktikanten hin, die ggf. davon ausgehen, nichts an der betrieblichen Umwelt ändern zu können.

Der sich über *Lern- bzw. Sozialisationsprozesse* vollziehende Einfluss des Praktikums auf die *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften* der Jugendlichen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ihr *gegenstandsbezogenes Wissen und Können* nur ansatzweise erweitern (können). Unter Umständen führen allerdings die sozialen Interaktionen im Kontext des Praktikums dazu, dass die Jugendlichen ihr *soziales Wissen und Können* ausbauen. Aufgrund der nur geringen Integration in die betrieblichen Arbeitsabläufe besteht für die Jugendlichen keine Möglichkeit, sich selbst als „kompetente und bedeutsame

Betriebsmitglieder‘ zu erleben, stattdessen erfahren sie sich in der ‚Rolle‘ des Zuschauers bzw. Gehilfen. Die *Motivation* der Praktikanten wird eher extrinsisch bestimmt durch den Druck, den Fachoberschulabschluss erreichen zu wollen.

Abbildung 5-4: Modelldarstellung des Praktikums als *Vergeudung*



Quelle: eigene Darstellung

Eine tiefergehende exemplarische Darstellung des Typus *Vergeudung* findet sich anhand des Falls *Pavel-11* im folgenden Kapitel.

5.2.3.2 Fallbeispiel Pavel – „Stunden ziehen sich lang wie Kaugummi“

Pavel absolviert zum Zeitpunkt des Interviews sein Praktikum in der Verwaltung eines Betriebs im Bereich der Logistikbranche, der von einem Bekannten der Familie geführt wird. Seine *Arbeitsumgebung* ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich gemeinsam mit dem Betriebsleiter, welchem auch die Rolle des *Betreuers* zukommt, in einem Büro aufhält. Mit den sonstigen Beschäftigten hat *Pavel* nur geringen Kontakt.

Die *sozialen Beziehungen Pavels* sind im betrieblichen Kontext demzufolge in erster Linie auf den Betriebsleiter beschränkt (*„der Chef ist, ja, [...] er ist halt normal“ #17*). Den allgemeinen Umgang zwischen sich und seinem Vorgesetzten verdeutlicht er als freundlich (*„manchmal lachen wir viel zusammen, manchmal sind wir dann mehr so ruhig [...] er ist ganz nett, der Chef, kann man nix sagen“ #19*). Wie an späterer Stelle im Interviewverlauf deutlich wird, nimmt er den Umgang im betrieblichen Kontext im Allgemeinen allerdings als ernst wahr. So nennt er auf die Frage, ob ihm die Arbeit oder die Schule besser gefalle:

„es [die Schule, Anm. J. L.] ist halt ausgeglichener jetzt, bei mir in der Arbeit herrscht immer so eine ernste Atmosphäre meistens, manchmal ist es wie gesagt, manchmal ist es lustig, aber es ist auch nicht immer der Fall aber in der Schule ist es immer so abwechselnd, in manchen Unterrichtsstunden ist es dann ernst, aber dafür ist es in anderen Unterrichtsstunden umso witziger, und natürlich hat man dann auch Pause, die man mit den Freunden verbringen kann und alles, und deswegen tendiere ich mehr zur Schule als zur Arbeit“ (Pavel-11, #39)

Anhand des Interviewauszugs wird ersichtlich, dass *Pavel* sich selbst offensichtlich nur bedingt innerhalb der von ihm als ernst wahrgenommenen Büroatmosphäre verortet. Im Kontrast dazu erscheint ihm der durch den sozialen Umgang mit Gleichaltrigen geprägte Schulbesuch umso angenehmer und abwechslungsreicher.

Zu den alltäglichen Tätigkeiten *Pavels* gehört es, Rechnungen zu prüfen, computerbasierte Daten aufzubereiten und Unterlagen zu ordnen. Darüber hinaus erstellt er gelegentlich Tabellen (*„das war es eigentlich auch schon zu meiner Tätigkeit, also viel mach ich da nicht, also jeden Tag eigentlich dasselbe“ #9*).

Die betriebliche und persönliche Bedeutsamkeit seiner Tätigkeiten wird von ihm auf Nachfrage als nahezu belanglos eingeschätzt (*„das sind für mich eigentlich nur so Kleinigkeiten, also jetzt die wirklich großen Dinge mache ich nicht, ich trage meistens alles ein, sortiere ein paar Dokumente und das war es auch, also jetzt wirklich Großes mache ich nicht [...] ich denke mal, die Aufgaben, die ich mache, können auch kleine Kinder machen, also so wichtig ist das nicht“ #27*). Demzufolge lässt sich *Pavels Beanspruchungsgrad* als gering bezeichnen.¹

Bezüglich seiner betrieblichen Lernerfahrungen, die auch eine schulische Relevanz besitzen, hebt er in erster Linie seine verbesserten Fähigkeiten im Umgang mit Tabellenkalkulationsprogrammen hervor. Die weiteren von ihm genannten Punkte werden von ihm selbst als mehr oder weniger nichtig eingeschätzt (*„dann halt dieses Büroschreiben, also zum Beispiel, wie die Zahlen aussehen sollen, dass Komma unter Komma da sein soll, wenn ich also jetzt etwas untereinander schreibe, dass alles wirklich gleich aussehen muss, dass darauf sehr viel Wert gelegt wird und so was halt, aber jetzt so wirklich nichts“ #31*).

¹ *Pavel* berichtet, dass er zum Teil auch neun bis zehn Stunden am Tag in seinem Praktikumsbetrieb beschäftigt gewesen sei, worauf er an einem der folgenden Tage früher gehen konnte. Dieses deutet darauf hin, dass er an manchen Tagen ggf. auch stärker beansprucht wurde (vgl. #11).

Festzuhalten bleibt, dass *Pavel* sein Praktikum, aufgrund des geringen *Anforderungsvolumens* und *-niveaus*, als wenig *beanspruchend* erlebt. Sein *emotionales Erleben* lässt sich – vor dem Hintergrund der geringen *Anforderungsvielfalt*, *Relevanz* und *Selbstständigkeit* seiner *Tätigkeiten* – als negativ bezeichnen. Dies wird auch anhand des folgenden Zitats bezüglich seiner Erwartungserfüllungen deutlich: „*ich habe mir das so abwechslungsreicher vorgestellt, ist immer nur dasselbe, und dann gehen auch die Stunden, ziehen sich lang wie Kaugummi, das ist wirklich jetzt nicht so besonders*“ (#41). Alles in allem wird das Praktikum von *Pavel* demzufolge als *Vergeudung* erlebt.

5.2.4 Überfordert oder deplatziert: das Praktikum als *Strapaze*

5.2.4.1 Typologische Merkmale

Betriebliche Praktika, die dem Typus *Strapaze* entsprechen, werden von den Jugendlichen auf der einen Seite als *stark beanspruchend* und auf der anderen Seite als *emotional negativ* erlebt. Da innerhalb der empirischen Studie nur wenige Fälle vorkommen, die sich diesem Typus zuordnen lassen, wird im Folgenden zuerst der Fall *Dora-11*, der sich nur ansatzweise als *Strapaze* bezeichnen lässt, in seinen Grundzügen vorgestellt. Der im Anschluss daran tiefergehend exemplifizierte Fall *Onur-11* weist überwiegend Charakteristika dieses Typus auf. Da der Typus *Strapaze* (nur) anhand dieser beiden Fälle verdeutlicht werden kann, die darüber hinaus verschiedene Ausformungen aufweisen, sei bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass betriebliche Praktika, die als *Strapaze* erlebt werden, auf Seiten der Jugendlichen durch das Erleben von Überforderung bzw. das Empfinden der eigenen Deplatziertheit gekennzeichnet sind.

Dora absolviert zum Zeitpunkt des Interviews ihr Praktikum in einem Industriebetrieb („*mich [hat] interessiert, wie das da ist, deswegen wollte ich mal da reinschnuppern*“ #19). Zu ihrer betrieblichen Umwelt äußert sie sich wie folgt:

„*mit meinen Arbeitskollegen verstehe ich mich ganz guuuht, also ich werd auch gut immer darauf vorbereitet, was ich denn für Aufgaben hab, wenn was neues auf mich zukommt, werd ich gut drauf vorbereitet, einmal in der Woche haben wir ein Teammeeting, da wird darüber gesprochen, wer welche Aufgaben hat, ob die gut erledigt worden sind, ob [Führungsperson] damit zufrieden war*“
(*Dora-11*, #5)

Wie anhand des Interviewausschnitts deutlich wird, erlebt sie sich sowohl in die betrieblichen Ablaufstrukturen als auch in das betriebliche Sozialgefüge integriert. Auch ihre weiteren Aussagen lassen darauf schließen, dass sie innerhalb ihres Praktikums größtenteils gefördert und gefordert wird, was auf eine *subjektive Situationsdefinition* des Typus *Herausforderung*¹ hindeutet.

¹ Vgl. hierzu Kapitel 5.2.1.

In ihrer Antwort auf die Frage, ob denn ihr Praktikum so sei, wie sie es sich zuvor vorgestellt habe, macht sie hingegen deutlich, dass sie sich innerhalb ihrer betrieblichen Umwelt zum Teil zwar als stark gefordert, jedoch weniger als gefördert erlebt:

„ich hatte es mir etwas lockerer vorgestellt, sag ich mal so, [Führungskraft] ist da schon, ich sag mal sehr streng, also [Führungskraft hat ihre] bestimmten Aufgaben, die [sie] an uns aufteilt und ja da hat man zum Beispiel eine Frist von zwei Wochen und die muss erfüllt werden, ich hab zum Beispiel immer eine Person, die mich begleitet, wenn diese Person krank ist und die mich nicht begleiten kann, die mir nicht bei helfen kann, ist [Führungskraft] das egal, also ich muss mich selber zurechtfinden, und das ist halt mein einziges Problem, weil ich versuch dann immer schon alle möglichen Sachen herauszufinden, wie sie anzurufen oder andere Kollegen, die vielleicht darüber Bescheid wissen und wenn aber keiner darüber Bescheid weiß, dann steh ich halt ohne nichts da oder nur mit der Hälfte der Aufgabe und das gefällt mir halt nicht, also da ist [Führungskraft] schon sehr streng, aber ansonsten hab ich mir es eigentlich genau so vorgestellt“
(Dora-11, #21)

Grundsätzlich sind Doras Tätigkeiten somit durch ein hohes Anforderungsvolumen und Anforderungsniveau gekennzeichnet. Darüber hinaus sind diese allem Anschein nach vielfältig, betrieblich *relevant* und weitgehend *analog* zu den Tätigkeiten der dortigen Mitarbeiter. Auch ihre sozialen Interaktionspartner erlebt sie größtenteils als positiv (*„mit meinen Kollegen verstehe ich mich total super, die sind total nett [...], die erklären mir halt alles gut“* #38).

Dieses allgemein *positive Erleben* verändert sich jedoch zu einem *negativen* hin, wenn das Ausmaß an *Beanspruchung* das Niveau übersteigt, welches aus ihrer Sicht einer Praktikantin mit begrenztem Betriebswissen zuzumuten ist und es ihr darüber hinaus – trotz *Engagements* – nicht gelingt, eine ausreichend unterstützende *Betreuung* zu erhalten. Ihre *subjektive Situationsdefinition* innerhalb des Praktikums lässt sich, aufgrund des zeitweilig *negativen emotionalen Erlebens*, zumindest teilweise dem Typus *Strapaze* zuordnen. Vor dem Hintergrund ihrer betrieblich *relevanten* sowie *mitarbeiteranalogen* Tätigkeiten, erlebt es Dora darüber hinaus als Benachteiligung, (im Gegensatz zu einigen ihrer Mitschüler bzw. den betrieblichen Mitarbeitern) keine *finanzielle Gratifikation* für ihre Tätigkeiten zu erhalten.

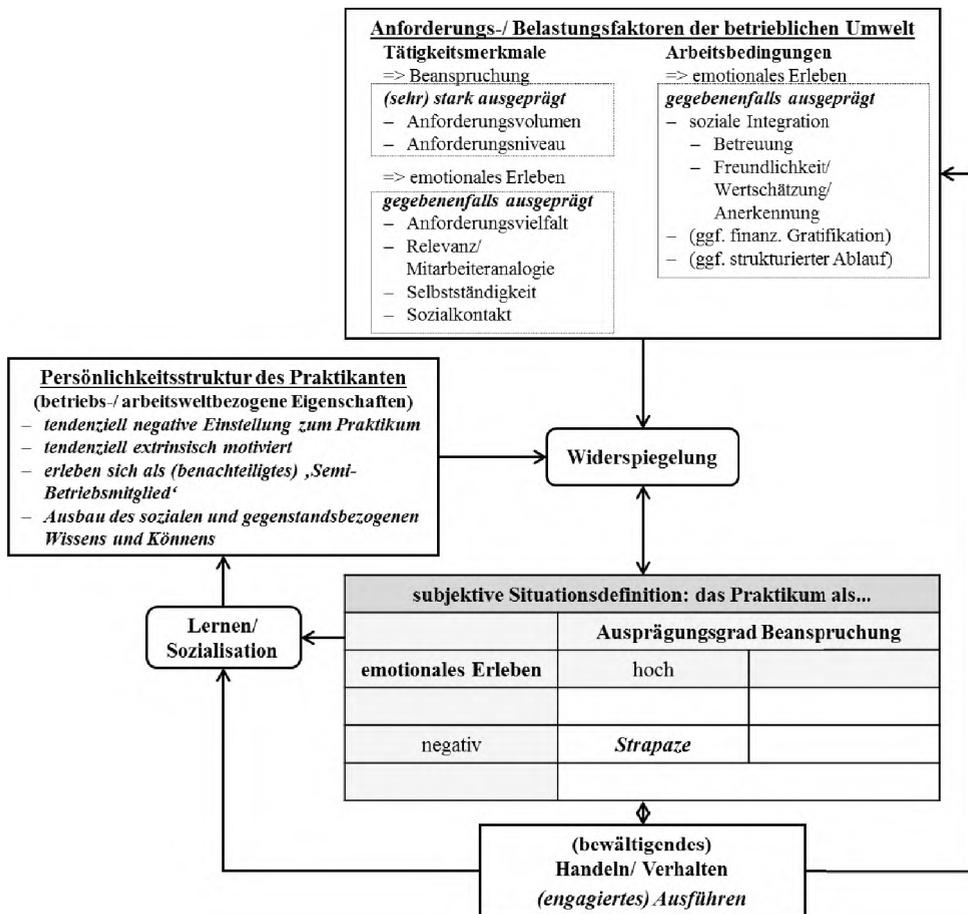
„das ist halt [...] anstrengend, wenn ich auch [...] von allen andern Schülern höre, die arbeiten nicht so lange ne, [...] im Praktikumsvertrag steht halt bis acht Stunden und ich arbeite wirklich die acht Stunden voll und manche kriegen dann Vergütung und ich bekomm gar nix, dann ist das schon für mich ja“
(Dora-11, #34)

Am Fall Dora wird somit ersichtlich, dass sie zum einen *stark beansprucht* wird und ihren Aufgaben mit *Engagement* nachgeht. Allerdings wird ihr *emotionales Erleben* des Praktikums dadurch *negativ* beeinflusst, dass ihre *Arbeitsbedingungen* – trotz der hohen *Anforderungen*, die an sie gestellt werden – (zumindest temporär) nicht durch *Betreuung*, *Wertschätzung* und *Anerkennung* oder *finanzielle Gratifikationen* gekennzeichnet sind. Dies führt dazu, dass sie sich trotz ihrer Integration in die betrieblichen Arbeitsabläufe weniger

als ‚vollwertiges‘, sondern eher als (im Vergleich zu anderen) benachteiligtes ‚Semi-Betriebsmitglied‘ erfährt.

Abbildung 5-5 macht ersichtlich, dass betriebliche Praktika, die als *Strapaze* erlebt werden, in erster Linie durch eine (*sehr*) *starke Beanspruchung* gekennzeichnet sind. Darüber hinaus sind weitere Merkmale, die sich auf das emotionale Erleben auswirken und als bedeutsam erachtet werden, nicht ausgeprägt. Im Fall *Onur* betrifft dies die *Analogie* seiner Tätigkeiten (die nicht mit seinen Erwartungen bzw. den Tätigkeiten seiner sozialen Interaktionspartner) übereinstimmt.¹

Abbildung 5-5: Modelldarstellung des Praktikums als *Strapaze*



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird der Fall *Onur* exemplarisch vorgestellt. *Onur* erlebt sein Praktikum (ebenfalls) in erster Linie als *Strapaze*.

¹ In der Regel bezieht sich das Merkmal *Mitarbeiteranalogie* auf die Tätigkeiten der unmittelbar umgebenden Mitarbeiter innerhalb der betrieblichen Umwelt.

5.2.4.2 Fallbeispiel Onur – „okay, ziehe ich das jetzt einfach durch“

Onur absolviert sein Praktikum in einem Industriebetrieb und ist dort in einer Abteilung innerhalb der Schnittmenge des Verwaltungs- und Produktionsbereichs tätig. Sein Arbeitsplatz befindet sich in einem Büro, welches in unmittelbarer Nähe des Produktionsbereichs liegt. Neben Ablage und Postdienst, gehört es zu seinen wiederkehrenden Tätigkeiten, bestimmte Daten zu protokollieren sowie einfache Auftragstätigkeiten im Bereich der betriebsinternen Materialbeschaffung durchzuführen. Bereits innerhalb seiner Eingangserzählung äußert er sich beurteilend zu einer seiner weiteren dortigen Tätigkeiten, die in unregelmäßigen Abständen von ihm auszuführen ist:

„bis jetzt läuft es ganz gut, sage ich mal, es gibt natürlich ein paar Sachen, was mir halt nicht so wirklich gefallen hat, weil, wie gesagt, ich mache Wirtschaft und Verwaltung und muss dann manchmal auch unten einsteigen, muss auch mal manchmal aushelfen, das fand ich dann auch nicht so ganz gut, also die Organisation an für sich fand ich jetzt nicht so gut, ich habe mich dann auch mit ein paar Freunden getroffen und habe gesagt: ‚ja, wie ist es denn bei dir?‘, die halt auch im [Industriebetrieb] waren, und sie haben mir gesagt: ‚ja, bei mir läuft es ganz gut, aber ich muss halt nicht so körperlich hart arbeiten und so‘, und fühle mich da auch, ehrlich gesagt, ein bisschen benachteiligt, aber im Großen und Ganzen, ich meine ist okay, ich versuche dann natürlich auch mein Bestes zu geben, einen guten Eindruck zu hinterlassen, sage mal: okay, Schwamm drüber, okay, ziehe ich das jetzt einfach durch, und ja wie gesagt, ich bin halt im Büro da oben, mache da zwar auch was, aber wenn da halt unten was ist, sage ich mal, alles kaputt geht oder ein Arbeiter fehlt, dann sagen die: ‚kannst du mal kurz einspringen?‘, und dann mache ich das auch und ja“ (Onur-11, #5)

Darauf erfolgt noch ein Hinweis, dass er die sozialen Beziehungen innerhalb seines Praktikumsbetriebs als angenehm empfindet. Sowohl seinen Betreuer und seinen Abteilungsvorgesetzten als auch die in der Produktion tätigen Mitarbeiter beschreibt er als freundlich und hilfsbereit. Onurs Eingangserzählung bezüglich seines Praktikums, für das er auch eine geldwerte Gratifikation von Seiten des Betriebs erhält, endet mit der zusammenfassenden Beurteilung: *„ja, manchmal halt, wie gesagt, ist zwar gut, manchmal nicht, ne?, wenn man halt arbeiten muss, mag ich nicht so gerne, aber ich kann es halt gut verkraften, ich sage dann ‚Schwamm drüber, okay, es sind ja nur zwei Tage‘“ (#5).*

Die auferlegten produktionsbezogenen Aushilfstätigkeiten, welche von Onur als weniger angenehm empfunden und von ihm an dieser Stelle allgemein als „arbeiten“ (#51) bezeichnet werden, verdeutlicht er auf Nachfrage anhand einer Erzählung an späterer Stelle innerhalb des Interviews:

„am Anfang, da kam ich halt runter, da hat der Meister mich gesehen, hat mich gebeten, dann halt den ganzen Tag auszuhelfen, und dann musste ich halt den ganzen Tag da unten arbeiten, also das war dann halt irgendwie so ein bisschen schockmäßig, also ja, aber muss, ne? ich meine, ich habe auch viel mit meinem Betreuer gesprochen, also, der auch Student ist, studentischer Praktikant bei uns ist, ich habe auch so ein bisschen versucht zu sagen, dass ich halt unzufrieden bin, dass mich das halt auch ein bisschen stört, aber er meinte ((kurze Pause)), ich meine, was soll ich machen? also, dass ich halt, wenn ich jetzt hingehge und sage: ‚ich bin unzufrieden‘, vielleicht macht das einen schlechten Eindruck,

und ja, wollte ich dann auch nicht, weil ich bekomme ja am Ende so ein Zeugnis von denen“

(Onur-11, #17)

Das im obigen Zitat nur ansatzweise verdeutlichte Gespräch mit seinem Betreuer wird von *Onur* im Anschluss an eine weitere immanente Nachfrage, welche sich darauf bezieht, an wen genau er sich aufgrund seiner Unzufriedenheit direkt gewandt habe, expliziert:

„also wir haben uns ganz kurz so unterhalten, ich meine, er ist aber auch sehr nett, [...] wir verstehen uns ganz gut, und da habe ich auch gesagt, dass ich ein bisschen unzufrieden bin, halt ne?, dass ich halt unten aushelfen muss, unten an der Montage, und er meinte, ja, er macht selber Ingenieur und ihn, sage ich mal, juckt das nicht, macht das halt nichts aus, weil er halt auch handwerklich halt gut begabt ist, aber ich, ist nicht so meine Welt, sage ich mal, so handwerklich zu arbeiten. und ja, manchmal, ich kann mich da auch gut erinnern, kam der Schlosser zu mir und hat gesagt: ‚ja, das und das ist kaputt, du musst mir mal helfen‘, da musste ich halt so schwere Sachen tragen, oder: ‚das kannst du ölen‘ und so, war nicht so schön, sage ich mal“

(Onur-11, #19)

Auf die immanente Nachfrage, wie *Onur* auf die ihm wenig zusagenden Arbeitsaufträge des Schlossers reagiert habe, antwortet dieser: *„ich habe nichts gesagt, aber innerlich habe ich gekocht“* (#21). Daran lässt sich erkennen, dass *Onur* die ihm aufgetragenen Tätigkeiten resigniert ausführte. Er versuchte, seinen Ärger darüber nicht zum Ausdruck zu bringen, er bemühte sich also, seine Emotionen zu regulieren.¹ Somit erlebt *Onur* die handwerklich-körperlichen Tätigkeiten zwar als *stark beanspruchend* und *emotional negativ*, vermeidet es jedoch, offen gegen entsprechende Aufträge zu protestieren, um keinen *„schlechten Eindruck“* (#17) zu hinterlassen. Demnach befürchtet er, von den dortigen Mitarbeitern und Vorgesetzten als arbeitsunwillig eingestuft zu werden, was sich wiederum negativ auf seine abschließende Beurteilung auswirken könnte. Sein Versuch, die Situation über eine Interaktion² mit seinem Betreuer zu regulieren, führte zu keiner Veränderung, da auch sein Betreuer im technisch-produktionsorientierten Bereich verwurzelt ist und allem Anschein nach die Meinung vertritt, dass derartige Aushilfstätigkeiten auch für einen Praktikanten des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs in einem Industriebetrieb durchaus zumutbar seien. Dabei bleibt allerdings unklar, wie intensiv *Onur* diesem seine Ansicht tatsächlich deutlich gemacht hat, da er an einer Stelle davon spricht, dass er darüber *„viel“* (#17) mit seinem Betreuer gesprochen habe, an anderer Stelle berichtet er jedoch davon, dass man sich *„ganz kurz so unterhalten“* (#19) habe.

¹ Bei der von *Onur* geschilderten Reaktion, handelt es sich um eine „Emotionsregulation“ (LAUX/WEBER 1993: 26). *Onur* versuchte allem Anschein nach (erfolgreich), seinen „Gefühlsausdruck“ und seine „physiologische Erregung“ zu regulieren sowie seine „Handlungsimpulse [zu] kontrollieren“ (ebd.). Vgl. hierzu Kapitel 4.5.4.4.

² *Onur* zielt mit seinem Handeln auf eine „Situationsregulation“ (LAUX/WEBER 1993: 26), da er in Bezug auf seine Praktikumsstätigkeiten die „Situation aktiv verändern möchte“ (ebd.) bzw. bezüglich seiner handwerklich-körperlichen Tätigkeiten, eine „Auseinandersetzung mit der Situation“ (ebd.) vermeiden möchte. Indem er seinem Praktikumsleiter „sein Befinden und seine Gefühle rückmeldet“ (ebd.), wendet er eine Interaktionsregulation an, die diesen „zu [dem von *Onur*] gewünschten Verhalten“ (einer Unterstützung) bringen soll. Der Praktikumsleiter soll *Onur* zukünftig vor dieser Art von Tätigkeit bewahren. Vgl. hierzu Kapitel 4.5.4.4.

Die obigen Interviewauszüge verdeutlichen darüber hinaus den bereits im Zuge der Eingangserzählung erwähnten Sachverhalt, dass *Onur* seine Vorgesetzten und die dortigen betrieblichen Mitarbeiter als nett und hilfsbereit empfindet. Auch im Umgang mit den im Produktionsbereich tätigen Arbeitern scheint ein weitgehend positives Verhältnis zu bestehen, wie auch das folgende Zitat deutlich macht. In ihm findet sich wiederum ein Hinweis auf *Onurs*, nach eigener Ansicht, mangelndes handwerkliches Geschick:

„Umgang zu den anderen Mitarbeitern, wie gesagt, ganz gut, wenn ich Fragen habe, sagen sie mir, so und so muss es gemacht werden, sind auch ganz normale Menschen und ich habe bis jetzt noch nie ein Problem gehabt, und manchmal habe ich auch, na ja, als ich unten [Produktion aushelfen] musste, auch ein paar Fehler gemacht, aber das ging dann auch, da haben wir so Scherze gemacht: ‚gleich ziehe ich dir die Ohren lang‘ oder so: ‚gleich werden die Ohren größer‘ ((lacht)) ja, ich habe dann halt auch versucht, das Beste zu machen, aber ich meine, ich bin ja auch kein, ich bin ja auch nicht handwerklich begabt, aber schon so ein bisschen Spaß gemacht hat es auch, [...] es war halt abwechslungsreich, aber manchmal halt auch zu viel, muss ich sagen“

(Onur-11, #31)

Den Umgang mit den dortigen betrieblichen Mitarbeitern beschreibt er demzufolge als „ganz gut“ (#31) und somit als grundsätzlich positiv, wenn auch mit leichten Einschränkungen. Die Tatsache, dass diese ansatzweise die gleiche körperliche Arbeit ausführen wie er, führt allem Anschein nach dazu, dass sich *Onur* innerhalb seiner (sozialen) betrieblichen Umwelt nicht als explizit ausgenutzt, sondern – wie weiter oben bereits erwähnt – „nur“ als „ein bisschen benachteiligt“ (#5) vorkommt. Als Vergleichsmaßstab dienen ihm dazu die (angeblich) weniger körperlich anstrengenden Tätigkeiten seiner betrieblichen Freunde. Nachdem er sich durch seine Erzählung den ‚herzlich-direkten‘ sozialen Umgang im Produktionsbereich selbst vor Augen geführt hat, verdeutlicht *Onur* darüber hinaus an dieser Stelle, dass ihm die produzierende Tätigkeit – in Maßen ausgeführt – ansatzweise sogar „so ein bisschen Spaß“ (#31) bereitet habe.

Onurs Unwohlsein bezüglich seiner Tätigkeiten innerhalb des betrieblichen Praktikums steht offensichtlich und wie oben bereits angeklungen in Zusammenhang zu den Erwartungen, mit denen er das Praktikum antrat. So antwortet er bezüglich der Frage, ob das Praktikum so sei, wie er es sich vorgestellt habe, wie folgt:

„nee, ganz ehrlich nicht, ich dachte, ich gehe da so mit einer Krawatte oder so hin und weil ich dachte, ich [...] bin dann halt im Büro und bekomme da zum Beispiel halt die Akten zu sortieren und [...] was [...] in den Computer eintragen [...], so habe ich mir das vorgestellt, am ersten Tag gehe ich da so hin, so schick angezogen und hatte auch noch so ein paar Stifte, Notizheft dabei, haben sie gesagt: ja, also Blätter also Stifte und so, brauchst du hier mal nicht mitzunehmen. [...] wenn du siehst, dass du hier nichts hast, gehst du rüber ins Büro und holst dir was [...]‘, und dann so am ersten Tag, zweiten Tag habe ich gesehen: oh, [Onur], das wird nicht so, wie du es dir vorgestellt hast, und ja, ich habe mir mehr so, mehr Büroarbeit vorgestellt, mehr, dass ich halt eine Person habe, der mir mehr Aufgaben gibt, der mir halt das, was ich in der Schule mache, dass ich das dann halt auch hier in der Arbeit umsetzen kann, zum Beispiel PowerPoint-Arbeiten, dass ich das halt mehr bekomme, Excel, [...] und so habe ich mir das eigentlich vorgestellt, und ich bekomme zwar auch Arbeiten, aber nicht so viel, und na ja, die Vorstellung hat sich jetzt nicht so spiegelbildlich, nicht so ausgeprägt, sage ich mal“
(Onur-11, #45)

Onur, der sich bewusst für das Fachgebiet Wirtschaft entschied, musste somit gleich zu Beginn seines Praktikums feststellen, dass seine Erwartung, dort eine ‚Businesswelt‘ vorzufinden, in welcher er im Bürooutfit für einen direkten Vorgesetzten in erster Linie mit den klassischen Office-Programmen Assistenzdienste ausführt, nicht mit der betrieblichen Realität übereinstimmte. Somit stellt das Praktikum für ihn auf diesem Gebiet eine Enttäuschung dar, was auch innerhalb des folgenden Zitats deutlich wird:

„ich hätte mir gewünscht, dass ich da halt so einen Vorgesetzten habe, der mir so mehr Büroarbeit gibt, der mir halt das, was ich halt, wie gesagt, in der Schule mache, was ich in der Schule lerne, auch hier, ich dachte, dass die Schule und der Betrieb halt zusammen arbeiten, so habe ich mir das vorgestellt [...] und ja, das war halt so ein bisschen so eine kleine Enttäuschung, sage ich mal, so eine falsche Vorstellung, ja, das war halt nicht so, wie ich mir das so vorgestellt habe. wie gesagt, Krawatte und so, gehe ich so mit alten Klamotten jetzt immer hin, weil ich muss ja immer oft unten aushelfen und bin ja immer nicht so oft im Büro [...] die feuchte Luft da unten, das merkt man dann schon“
(Onur-11, #47)

Auch hier unterstreicht Onur, dass er die Arbeitsumgebung „da unten“ als wenig angenehm empfindet. Innerhalb seiner Antwort auf die Frage, ob er der Meinung sei, dass seine Arbeit wichtig für den Betrieb ist, findet sich das folgende Zitat:

„ich muss auch sagen, [Industriebetrieb] war natürlich für mich jetzt auch ein sehr großer Sprung, sage ich mal, ne? also ich kam ja, habe meinen Realabschluss gemacht und ich habe den Druck, ehrlich gesagt, noch nicht so richtig realisiert, also ich meine, die Ziele vom [Industriebetrieb], die sind groß, man ist im großen Wettbewerb, und die Anforderungen sind auch sehr groß, und ja, das habe ich am Anfang nicht so wirklich so ernst genommen, sage ich mal, mir wurde gesagt: ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt, so läuft das hier ab‘, und das habe ich dann irgendwie auch nicht so, aber so langsam versuche ich das auch zu verstehen, weil ich meine, ich habe ja nur Schule gemacht, bis jetzt, das ist jetzt meine erste wirkliche Erfahrung, aber vielleicht bringt das mir ja, kann das auch sehr vorteilhaft sein später, wenn ich dann irgendwo anders mal tätig bin, und ja, das war halt so das Problem gewesen, am Anfang, weil ich ja, wie gesagt, ich konnte mir das halt nicht so alles realisieren, und Druck, und was es heißt, so Arbeitswelt, ne?, mit (Arbeitern/Arbeiten) und so. aber ich arbeite ja nur zwei Tage, und ist halt auch sehr ein kleines Problem, sage ich mal, Schule und Arbeit. ich komme von der Arbeit nach Hause, bin ich erst mal so ein bisschen müde und dann habe ich auch noch Training, kann mich kurz ein bisschen hinle-

gen, und dann ab zum [Sporttraining] und dann kann ich halt auch nicht so viel für die Schule machen.“

(Onur-11, #35)

Als Antwort auf die Frage nach der persönlichen Bedeutsamkeit für den Betrieb, liefert *Onur* somit eine Rechtfertigung. Er erwähnt die Schwierigkeiten, welche für ihn mit dem Wechsel von der allgemeinbildenden Schule in den Produktionsbetrieb verbunden waren und verdeutlicht, dass er sich bemühe, mit dem innerhalb seiner betrieblichen Arbeitsumwelt vorherrschenden „*Druck*“ (#35) umzugehen. Allem Anschein nach fühlt sich *Onur* aufgrund seiner von ihm selbst als beschränkt wahrgenommenen Fähigkeiten in seinem Tätigkeitsbereich teilweise überfordert. Darüber hinaus rechtfertigt er sich dafür, dass er keine ausreichende Zeit mehr fände, um sich seinen schulischen Angelegenheiten zu widmen, damit, dass ihn das Praktikum zeitlich einspanne und er mit körperlicher Erschöpfung zu kämpfen habe. In diesem Zusammenhang erwähnt *Onur* auch, dass er einen zeitintensiven Sport betreibt, der für ihn eine relativ hohe Priorität zu besitzen scheint. Dieser Aspekt wird an anderer Stelle innerhalb des Interviews wieder von ihm aufgegriffen. Bezüglich einer Frage nach seiner beruflichen Zukunft, liefert *Onur* eine Erzählung, in der er beschreibt, warum er entgegen dem Rat eines Lehrers, keinen Versuch unternommen habe, nach der Realschule eine betriebliche Ausbildung zu beginnen:

„weil ich mache ja ((kurze Pause)), Ausbildung habe ich nicht gemacht, mein Lehrer hat es zwar geraten, letztes Jahr: ‚ja, das ist doch, mach doch Ausbildung, ich meine, die Arbeitswelt hat sich doch verbessert, es gibt mehr Plätze und so‘, er hat mir zwar geraten, aber ich mache ja auch [Sport] nebenbei, und [Elternteil] hat mir auch geraten, weiter Schule zu machen, weil ich dann, wenn ich Ausbildung machen würde, halt auch geistig vielleicht und körperlich mehr, geistig ist ja egal, mehr körperlich dann halt mehr belastet werde, und das wollte [Person] dann nicht, weil, ich kenne auch sehr viele Leute, die halt eine Ausbildung zum Schreiner gemacht haben, oder was weiß ich, dann sehe ich, dann kommen sie zum Training und sind sie richtig kaputt und so, ich wollte mehr ja so easy going haben, ne? also locker alles, und ja, wie gesagt, die Schule läuft gut, die Arbeit wie gesagt, körperlich ein bisschen hart so, ne? viel hin und her rennen, Arbeiten da, [Produktion aushelfen] und so, all diesen Kram und ja deswegen, aber im nächsten Jahr habe ich ja nur Schule, und ich kann das dann denke ich mal gut verkraften“

(Onur-11, #51)

Die Erzählung darüber, dass er sich bewusst und auch auf den Rat bzw. die Anweisung eines Familienmitglieds („*das wollte [Person] dann nicht*“ #51) – gegen eine berufliche Ausbildung entschieden habe, da sich diese ggf. negativ auf seine körperliche Leistungsfähigkeit auswirken würde, unterstreicht zum einen die Bedeutsamkeit, die *Onur* dem Rat bzw. der Entscheidung eines Elternteils beimisst und zum anderen den Stellenwert des Sports in Bezug auf *Onurs* berufliche Zukunftsplanung. Wie er verdeutlicht, stellt eine körperlich beanspruchende Tätigkeit im Beruf einen persönlichen Nachteil für das Konkurrenzverhältnis im Leistungssportbereich dar. In Anbetracht dieses Sachverhalts wird ersichtlich, warum er die körperlichen Arbeitstätigkeiten im Produktionsbereich als *stark beanspruchend* und besonders *negativ* erlebt. Sie lassen es nicht zu, dass er seinen Körper für den Bereich schont, den er als wünschenswerte und ggf. mögliche berufliche Option

ansicht und der darüber hinaus allem Anschein nach auch sein *Selbstbild* in erheblichem Maße bestimmt:

*„Training ist auch nicht so grad so, sage ich mal, vom Tempo her ziemlich hoch, muss man schon gut dabei sein und ja, deswegen, da ich [im Sport] ganz gut bin, also ich möchte mich jetzt nicht so selber, aber ich sehe mich da halt ganz gut, und ich denke, das war nicht verkehrt, jetzt den Weg zu wählen, wo ich jetzt bin und ja, also, ich meine okay, und vielleicht Ausbildung wäre vielleicht auch nicht verkehrt, aber ich meine, ich habe den richtigen Weg für mich gewählt und fühle mich bis jetzt auch ganz gut, also, deswegen ja, denke jetzt nicht, dass es verkehrt war“
(Onur-11, #57)*

Wie am Ende des Zitats deutlich wird, ist *Onur* zumindest mit seiner Entscheidung, die Fachoberschule Wirtschaft zu besuchen, zufrieden. Auch wenn er bezüglich seines Praktikumsbetriebs häufig das Personalpronomen „*wir*“ (vgl. bspw. #7) verwendet, scheint er sich nur ansatzweise als in der Arbeitswelt angekommenes Betriebsmitglied zu erleben:

*„man merkt natürlich auch den Wert, wenn man jetzt in die Schule geht und jetzt arbeitet, und dass die Schule jetzt mehr so in den Vordergrund kommt, weil so wirklich gewöhnt daran, bin ich jetzt immer noch nicht, also ich kann mir das jetzt nicht vorstellen, aber ich meine, ich bin jetzt auch noch [volljähriges Alter] also vielleicht auch noch ein bisschen zu jung, ist jetzt meine erste wirkliche Erfahrung gewesen, so im [Industriebetrieb] aber von der Erfahrung her denke ich, es kann ja nicht schaden“
(Onur-11, #37)*

Als relevante Lernerfahrungen sieht er in erster Linie „*den Umgang mit den Menschen*“ (#39) und somit sein *soziales Wissen und Können*. Darüber hinaus konnte er nach eigener Ansicht auch sein Konzentrationsvermögen und seine Fähigkeiten in mentaler Teilnahme ausbauen („*dass ich selber hellwach sein muss, früher ahnen immer, immer mitdenken, das hat mir jetzt auch so ein bisschen geholfen*“ #39). Dass *Onur* gerade diesen Bereich als eine persönliche Schwäche erkannt hat, die es zu beheben gälte, liegt u. U. daran, dass er von seinen Vorgesetzten auf seine (mentale) Passivität und sein häufiges Nachfragen hingewiesen wurde. *Onur* zufolge lässt sich dies darauf zurückführen, dass er negative Konsequenzen vermeiden möchte („*Fehler machen mag ich jetzt auch nicht, weil es macht auch so einen schlechten Eindruck*“ #39).

Die Intention, bloß keinen schlechten Eindruck zu machen, leitet *Onur* auch bei seinen aktiven Handlungen. So weist er wiederholt argumentativ darauf hin, dass er die dortigen Mitarbeiter bzw. Vorgesetzten selbst anspreche, ob diese mögliche Arbeitsaufträge für ihn hätten („*gehe ich halt zu meinem Betreuer, sage: ‚haben Sie was für mich? wollen Sie was?‘, weil einfach dumm rumsitzen, macht keinen guten Eindruck*“ #7). *Onurs* betriebsbezogene Motive sind somit allem Anschein nach tendenziell (extrinsisch) dadurch bestimmt, nicht negativ aufzufallen, da sich, so die Annahme, dies wiederum nachteilig auf seine betriebliche Beurteilung auswirken könnte. Die persönliche Bedeutung der betrieblichen Beurteilung verdeutlicht *Onur* auf Nachfrage wie folgt: „*mir wurde gesagt, dass es halt [betrieblich] ziemlich wichtig ist, also deswegen ja, dass ich dann halt versuche, immer innerlich mich zu ärgern, ich versuche, es nicht so auszustrahlen, zu sagen oder es auszu-*

drücken“ (#61). Es findet sich also auch hier ein Verweis auf die bereits weiter oben thematisierte Intention *Onurs*, bei aufkommendem Ärger seine Emotionen zu regulieren, um kein negatives Bild von sich zu vermitteln, und zwar aus Angst davor, die abschließende Beurteilung dadurch negativ zu beeinflussen.

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass *Onur* bei der *Widerspiegelung* seiner *betrieblichen Umwelt* eine Zweiteilung vornimmt. Auf der einen Seite erlebt er die *sozialen Beziehungen*, die Unterstützung durch seinen *Betreuer* und die geldwerten *Gratifikationen* allgemein als positiv. Auf der anderen Seite sagen ihm bezüglich seiner *Tätigkeiten* allerdings nur die des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs zu. Die körperlichen Aushilfstätigkeiten im Produktionsbereich werden von ihm in der Regel als stark negativ erlebt. Zwar schätzt er ansatzweise die *Anforderungsvielfalt*, der Sachverhalt, dass seine handwerklich-körperlichen Tätigkeiten mit denen der betrieblichen Mitarbeiter weitgehend *analog* sind, wird von ihm jedoch nicht als positiv erlebt. Somit liegt aus *Onurs* Sicht aufgrund seiner Affinität zur nicht körperlich tätigen Bürowelt – im Vergleich zu den von ihm zu Rate gezogenen betrieblichen Freunden und seinen ursprünglichen Erwartungen – gerade keine *Analogie* der Tätigkeiten vor. Dies führt letztendlich dazu, dass *Onur* sein Praktikum – solange er Tätigkeiten im Kontext des Büros durchführt – aufgrund der verhältnismäßig *geringen Beanspruchung* und der dortigen *Arbeitsbedingungen* in erster Linie als *Verrichtung* erlebt. Seine Situation beim Ausführen von Tätigkeiten im Bereich der Produktion definiert er hingegen aufgrund der hohen körperlichen *Beanspruchung* und der als negativ wahrgenommenen Arbeitsumgebung tendenziell als *Strapaze*.

Onur bewältigt sein Praktikum, indem er die ihm aufgetragenen Tätigkeiten ausführt. Dieses *Ausführen* ist insbesondere im Produktionsbereich mit resignativen Gefühlen verbunden, da er vermutet, dass offener Widerstand zu negativen Konsequenzen führen könnte. Ein eher zurückhaltender verbaler Protest bei seinem Praktikumsbetreuer hat nicht zu der gewünschten Veränderung geführt und somit seine Resignation eher noch erhöht.

Bezüglich seiner allgemeinen *Einstellung* gegenüber dem Praktikum lässt sich erkennen, dass er sich u. a. aus dem *Motiv* der körperlichen Nichtbeanspruchung für diese Stelle entschieden hat. Dabei verfolgte er das Ziel, sich uneingeschränkt dem Sport zuwenden zu können. Da seine Erwartungen nicht der Realität entsprachen, bewältigt er nun sein Praktikum mit der Absicht, kein negatives Bild von sich zu vermitteln, um damit eine ebensolche Beurteilung zu vermeiden. In Anbetracht des Sachverhalts, dass *Onur* darauf hingewiesen wurde, dass er für eine positive Beurteilung auch ein höheres Engagement zeigen müsse, hat er sich (extrinsisch motiviert) dazu entschlossen, diesem Ratschlag zu folgen.

Onurs arbeitsweltbezogenes (*potenzielles*) *Selbstbild* entspricht dem eines kaufmännischen Mitarbeiters (bzw. eines professionellen Sportlers) und stimmt demzufolge nicht mit seiner häufig zu absolvierenden tatsächlichen betrieblichen Tätigkeit als Aushilfskraft im Produktionsbereich überein. Das Selbsterleben als körperlich beanspruchter Produktionsmitarbeiter

stellt für ihn – vor dem Hintergrund seiner *dominierenden Teilidentität*¹, welche sich allem Anschein nach auf den Bereich Sport bezieht – ein Problem dar. Sein Arbeitshandeln führt somit nicht dazu, dass er sich als ‚integriertes Betriebsmitglied‘ erlebt. Vielmehr scheint sich *Onurs* arbeitsweltliches *Selbstbild* durch die ihm aufgetragenen, handwerklich-körperlichen Tätigkeiten verfestigt zu haben. Demnach ist er der Überzeugung, dass seine beruflichen Stärken außerhalb des handwerklich-körperlichen Tätigkeitsspektrums liegen.

5.2.5 Exkludiert und exploitiert: das Praktikum als *Zumutung*

5.2.5.1 Typologische Merkmale

Praktika, die in erster Linie dem Typus *Zumutung* entsprechen, sind durch ein stark *negatives emotionales Erleben* gekennzeichnet, da die betriebliche Umwelt von den Praktikanten subjektiv als *herabsetzend* erfahren wird. Neben *Bartek*² und *Kayra*, deren Fälle weiter unten tiefergehend thematisiert werden – und deren Praktika sich dadurch auszeichneten, dass ihnen nicht mit *Freundlichkeit* und *Wertschätzung* begegnet wurde, sie unliebsame Tätigkeiten auszuführen hatten und dafür keine *finanziellen Gratifikationen* erhielten – erlebten sich auch *Fatih* und *Wesley* während ihres Praktikums in erster Linie als ausgenutzt.

Fatih absolviert zum Zeitpunkt des Interviews sein Praktikum im Gastronomiebereich. Ein Gehalt für seine dortige Tätigkeit erhält er nicht. Wie aus seiner Eingangserzählung hervorgeht, ist er mit seinem aktuellen Praktikumsbetrieb, in dem er seit einem Betriebswechsel tätig ist, sehr zufrieden:

„ja also ich mach bei [Gastronomiebetrieb] und ja da arbeite ich halt wie auch die anderen Leute, ich arbeite halt hinten in der Küche und sehe halt, wie alles vorbereitet wird und arbeite vorne und so, das hat halt auch den Grund, dass ich den Praktikumsplatz gewechselt hab, weil davor war ich bei einem Praktikumsbetrieb und wie der die Praktikanten einfach behandelt hat, das war ein Unding, und deswegen, das hab ich halt nicht eingesehen, deswegen hab ich nämlich gewechselt und da wo ich halt jetzt bin, bei [Gastronomiebetrieb] da find ich's sehr gut, da sind die Menschen auch sehr freundlich und ist auf jeden Fall ein guter Betrieb“
(*Fatih-11*, #3)

Es wird deutlich, dass *Fatih* den sozialen Umgang auf der neuen Stelle sehr positiv erlebt und dieses positive Empfinden auf den gesamten Betrieb überträgt. Auf Nachfrage beschreibt er sein Erleben des vorherigen Praktikumsbetriebs:

„ja also ich musste ständig schwere Sachen schleppen und so weiter und das acht Stunden lang, eine Stunde Pause hatte ich dann noch, also ich war neun Stunden in diesem Betrieb und ja, das war schon ziemlich hart halt, das ich die Arbeit von den Auszubildenden machen musste und die kriegen dann dafür sogar Geld, und ich halt nicht und trotzdem muss ich die schweren Kisten schleppen, genau das, was sonst keiner macht, immer die schwersten Aufgaben“
(*Fatih-11*, #5)

¹ Siehe Kapitel 3.2.1.2.

² Der Fall *Bartek* wird in Kapitel 5.2.6.2 verdeutlicht.

Neben dem Hinweis darauf, dass *Fatih* einen achtstündigen Arbeitstag als hochgradig anstrengend erlebt und sich allem Anschein nach in dieser Hinsicht erst noch an die arbeitsweltlichen Anforderungen gewöhnen muss, verweist er explizit darauf, dass er sich gegenüber den dortigen Auszubildenden als benachteiligt erlebte. Diese Benachteiligung begründet er zum einen damit, dass er zwar Tätigkeiten verrichten musste, welche mehr oder weniger mit den Tätigkeiten der Auszubildenden im Betrieb identisch waren, dafür aber (im Unterschied zu den dortigen Mitarbeitern) keine Bezahlung erhielt. Darüber hinaus verweist er darauf, dass er stets die Aufgaben zu verrichten hatte, die mit der höchsten und unangenehmsten körperlichen Beanspruchung verbunden waren. *Fatih* erlebte sich gleichzeitig als ausgenutzt und als exkludiert. Ersteres lässt sich auf seine schwere, unbezahlte Tätigkeit zurückführen. Letzteres auf das Handeln der weiteren Betriebsmitglieder, welche ihm durch die wiederholte Zuweisung der unangenehmsten Tätigkeiten deutlich vor Augen führten, dass ihm als Praktikanten zum einen gewisse Rechte nicht zustehen, und er zum anderen kein gleichwertiges Mitglied der betrieblichen Gemeinschaft ist. Schlussendlich entschied sich *Fatih* für die konsequenteste Form des *Widerstands* und wechselte den Praktikumsbetrieb.

Eine hohe Ähnlichkeit mit dem Fall *Fatih* weist der von *Wesley* auf, welcher sein Praktikum in einem Sportstudio absolvierte. Auch dieser erlebte sich innerhalb seiner betrieblichen Umwelt als unbezahlte sowie tendenziell rechtlose Arbeitskraft – und somit als ausgenutzt:

„es ist ja einfach so, als Praktikant bist du ja eigentlich unbezahlte Arbeitskraft, und man wird eigentlich nur ausgenutzt, das ist aber so, weil, der Betrieb kriegt jemanden, der nicht bezahlt werden muss, also kann er auch die ganzen Sachen machen, die sonst keiner machen würde, und deshalb finde ich das [Praktikum] als solches auch total unnötig“
(*Wesley-11, #11*)

Wesley erlebte es als besonders herabsetzend, wenn ihm niedere Tätigkeiten von den Auszubildenden aufgetragen werden und diese Anweisungen ein gewisses Maß an Überheblichkeit bzw. Offensichtlichkeit bezüglich des eigenen Unwillens, dieselbe Tätigkeit zu verrichten, überstiegen:¹

„also am Anfang war es ja okay, gut, ich bin noch Praktikant, die wollten mir was zeigen so, aber dann, irgendwann, wenn ich so bemerkt habe, dass von den Azubis einfach kam: ‚ich habe‘, also die zu mir rüberkamen: ‚ich hab keinen Bock, mach du das mal‘, ab der Zeit hat mich das dann auch echt genervt, und dann habe ich die darauf also die Leute darauf angesprochen, dass sie mich nicht, dass sie mich, also, dass sie mir gegenüber Respekt zeigen sollen und nicht einfach irgendwie wie jemanden sonst behandeln sollen, weil, die sollen mir etwas beibringen und mich nicht die Drecksarbeit machen lassen, ja und dann ging das eine Zeit lang und dann hat es wieder angefangen, und dann bin ich zu meinem Chef, habe mit dem geredet, und der meinte dann so: ‚ja, so und so‘, dann war ich zwei Wochen bei dem, das war halt das einzige Mal, wo ich was für die Schule gemacht habe, und dann ging das weiter los, also das heißt eigentlich total nervig“
(*Wesley-11, #15*)

¹ Das Zitat stellt *Wesleys* Antwort auf die folgende Frage des Interviewers dar: „und wie ist das dann so für dich, wenn die Leute dann halt sagen ‚mach mal dies, mach mal das‘, wie gehst du damit um?“.

Wie zuvor bereits im Fall *Fatih* wird ersichtlich, dass sich auch *Wesley* aufgrund der Handlungen seiner Mitarbeiter (in Ausbildung) nicht als Mitglied des betrieblichen Sozialgefüges erlebte, sondern nur „*einfach irgendwie wie jemand sonst*“. Seinen Ausführungen zufolge reagierte *Wesley* auf die als *herabsetzend* empfundenen Äußerungen der Auszubildenden, indem er diese direkt mit der Bitte ansprach, sich ihm gegenüber zukünftig respektvoller zu verhalten. Somit vermittelt er von sich das Bild eines selbstbewussten und sozial kompetenten Mitarbeiters, der sich den ‚Herabsetzungsversuchen‘ der Auszubildenden offen widersetzt. Auf die spezifische Nachfrage, wie er auf die Arbeitsanweisungen reagiert habe, verdeutlicht er: „*ich habe es gemacht, aber ich habe mir dann im Kopf gedacht, ja sehr nett*“ (#19). Auf ein nachfragendes Kommentar des Interviewers¹ folgt darauf noch die rechtfertigende Verdeutlichung: „*ja, habe ich gemacht, also, ich habe mich da nicht hingestellt oder getrotzt, sondern ich habe halt die Arbeit gemacht, die mir gesagt wurde*“ (#21). Allem Anschein nach entspricht *Wesleys Selbstbild* somit sowohl dem eines Probleme offen ansprechenden Mitarbeiters als auch dem eines pflichtbewusst Tätigen, der sich jedoch zu Wehr setzt, sobald ein gewisses Maß überschritten ist.

Letztendlich entschied sich auch *Wesley* dazu, seinen Praktikumsbetrieb zu wechseln. In erster Linie begründet er dies mit den häufigen Wechseln der Betriebsleitung, welche aus seiner Sicht eine gerechte (und positive) Beurteilung bezüglich seines Praktikumszeugnisses gefährdeten („*und diese Unsicherheit, die will ich nicht haben*“ #65). Diese hohe persönliche Bedeutungsbeimessung bezüglich seines Praktikumszeugnisses deutet meines Erachtens darauf hin, dass er hinsichtlich seiner beruflichen Zukunft Druck verspürt und sich seine Chancen auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsstellenmarkt nicht durch ein u. U. negatives Praktikumszeugnis verringern lassen möchten.

Luan, der sein Praktikum in einer Einrichtung des öffentlichen Dienstes absolvierte, erlebte seine betriebliche Praxisphase ebenfalls als konfliktreich und letztendlich als *Zumutung*. Aufgrund der hohen *Anforderungsvielfalt*, *Relevanz* und *Mitarbeiteranalogie* seiner Tätigkeiten, erfuhr er sich jedoch nicht als ausgenutzt, vielmehr hatte er das Gefühl aufgrund seines Migrationshintergrunds von einer bestimmten Person innerhalb seines direkten betrieblichen Umfelds bewusst exkludiert zu werden:

„die Arbeit an sich hat mir sehr gut gefallen, das Problem ist halt gewesen, ich habe da Differenzen gehabt, mit [Person] das ist halt zum Teil so gewesen, dass [Person] ein bisschen konservativ gewesen ist und auch rechts eingestellt gewesen ist, das war für mich ein ganz, ganz, ganz großes Problem, und [Person] hat sich in vielerlei Hinsicht nicht richtig um mich gekümmert, und da bin ich halt auf der Strecke liegen geblieben, so ansonsten, mit den anderen Mitarbeitern, die dort gearbeitet haben, hatte ich keine Probleme gehabt, die haben auch versucht, mir so viel wie möglich beizubringen“
(*Luan-12*, #5)

Neben der personenabhängigen Wahrnehmung seiner sozialen Betriebsumwelt lässt sich anhand des Zitats erkennen, dass nach *Luans* Empfinden, diese Person für den wenig erfolg-

¹ Die ggf. mit einer Suggestion verbundene Aussage des Interviewers lautete: „hast es doch gemacht?“ (#20).

reichen Verlauf seines Betriebspraktikums verantwortlich war und er aufgrund ihrer mangelnden Betreuung „auf der Strecke liegen“ blieb. Luan berichtet davon, dass er sich aufgrund von provokanten Äußerungen dieser Person, welche sich auf seine ethnischen Wurzeln beziehen, massiv angegriffen fühlte:

„das Problem ist gewesen, [...] irgendwann mal haben wir uns unterhalten [...] haben wir uns über Wahlen unterhalten, oder bestimmte Parteien, und da hat [Person] mich immer angeguckt und ja: ‚Sie sind Gast hier‘, ich sage so: ‚ja, ich bin Praktikant, ich bin hier Gastarbeiter, kann man mich so sehen‘, Gastarbeiter, das war zweideutig, da [...] habe ich mir selber schon das Bein gestellt, ‚Sie verstehen mich falsch, Sie sind Gast in Deutschland‘, ich sage: ‚so? warum bin ich denn Gast in Deutschland?, was macht Sie da so sicher? ich bin hier geboren, ich spreche mehr Sprachen als Sie!‘ [...] das heißt, ich bin viel intelligenter, ich bin viel gebildeter als [Person], weil das hat mich sauer gemacht, das kann nicht sein, dass jemand zu mir sagt, ich bin Gast in Deutschland, obwohl ich hier geboren bin, obwohl ich mit dieser Kultur aufgewachsen bin [...] nur weil mein Nachname jetzt ausländisch ist, heißt das nicht, dass ich mich nicht als Deutscher fühle, ich selber sage immer, dass ich Deutscher mit Migrationshintergrund bin [...] das war eine Frechheit, ehrlich [...] das ist wirklich total beleidigend gewesen, ich fand das nicht schön, ehrlich“
(Luan-12, #31)

Neben Luans Erzählung, dass er im Kontext des Praktikums aufgrund seines Migrationshintergrunds allem Anschein nach xenophobe (und somit massiv exkludierende und herabsetzende) Provokationen erlebte, sei auf den von ihm bezüglich des Praktikantenstatus gewählten Terminus des „Gastarbeiter[s]“ verwiesen. Dieser lässt Assoziationen sowohl zu den Begriffen temporäre Beschäftigung, betriebliche Semi-Mitgliedschaft, Exklusion, Ausbeutung persönlicher (Zwangs-) Lagen und der Zuweisung allgemein unbeliebter Tätigkeiten (in Verbindung mit vergleichsweise geringer Bezahlung) als auch zu den eher positiv konnotierten Aspekten betrieblich-gesellschaftlicher Nutzen und Klebeeffekt¹ zu.

Luan entschied sich, seiner Erzählung nach, für den offenen (verbalen) Widerstand gegen die aus seiner Sicht herabsetzenden Äußerungen dieser Person, was allem Anschein nach letztendlich zu einem Zerwürfnis der beiden hierarchisch unterschiedlich positionierten Kontrahenten führte („nachdem ich [Person] auch meine Meinung gezeitigt habe, ist [Person] auch total abweisend gewesen [...] da habe ich mir auch gedacht, so ey nur weil ich [Person] meine Meinung gezeitigt habe und [Person] sie nicht akzeptieren kann, heißt das nicht, dass [Person] mit mir umgehen kann wie [Person] will“ #35). Luan vermittelt somit das Bild eines Menschen, der sich nichts gefallen lässt und offen und direkt seine Meinung äußert.

Tom absolvierte sein Praktikum in einem Sportstudio. Anfangs fühlte er sich dort sowohl aufgrund der ihm zugewiesenen Tätigkeiten als auch aufgrund seiner Arbeitsbedingungen sehr wohl. Änderungen, die sich in Folge von Personalwechseln vollzogenen, führten jedoch dazu, dass sich seine Meinung änderte. Insbesondere mit einem Betriebsmitglied bestehen nach Toms Aussage erhebliche Spannungen, wohingegen mit der Person, die für seine Betreuung zuständig ist, ein sehr gutes Verhältnis besteht.

¹ Vgl. Kapitel 2.3.2.

„das Team war ganz anders wie am Anfang, das kriegen wir auch zu spüren, weil mit manchen Mitarbeitern komme ich gar nicht klar, weil das merke ich richtig, dass die die Praktikanten einfach ausnutzen, sagen: ‚mache dies, und das, und das.‘, aber andere, zum Beispiel [Name], das ist [betreuende Person], mit [betreuende Person] komme ich super klar, [betreuende Person] war von Anfang an nett zu mir, [betreuende Person] steht immer hinter mir und wir meeten uns auch jede Woche einmal und reden dann über die letzte Woche. [...] mit [betreuende Person] komme ich einfach ja, [Person] [...] sieht mich nicht als Praktikant, sondern so als Arbeitskraft als Hilfe und, die anderen, die sehen mich, dass ich arbeiten muss und die mich unterstützen sollen, so mäßig und das finde ich nicht in Ordnung, weil ich bin Hilfe für die und nicht die für mich, deswegen sind da echt ein paar Leute, mit denen ich gar nicht klarkomme, dann [...] geh ich auf Streik, wenn die sagen: ‚mach das mal‘, sage ich: ‚nee‘, weil es war auch so ein Fall, letztens, die Leute dürfen bei uns [etwas Bestimmtes nicht tun] und dann kam [Person mit der ein Konflikt besteht] und meint zu mir: ‚[Tom] guck mal, die [macht etwas, was nicht erlaubt ist]‘, ich sage: ‚ja?‘, ‚geh mal bitte hin und sag ihr, dass sie [das] nicht darf‘, habe ich gesagt: ‚ja, warum machst du es nicht selber? wenn du über mir stehst und mir Befehle gibst, dann kannst du es selber machen‘, ‚nee, du machst das jetzt, ich hab das und das zu tun‘, bin ich hingegangen, ich mag das nicht, habe ich gesagt: ‚ja, Sie dürfen [das nicht]‘, meint sie: ‚ja, ist kein Problem‘, war voll nett die Frau, aber das fand ich nicht in Ordnung, ganz ehrlich, dass die mich dann für so scheiß Aufgaben nur mich Praktikanten benutzen“
(Tom-11, #3)

Tom erlebt sein Praktikum nicht grundlegend als *Zumutung* und unterscheidet sich von den zuvor vorgestellten Fällen bezüglich seiner *Arbeitsbedingungen*. So erfuhr er auch *Freundlichkeit* sowie *Wertschätzung und Anerkennung*. Seine *Betreuung* hebt er innerhalb des Zitats stark positiv hervor. Darüber hinaus erhält er auch eine *finanzielle Gratifikation* für sein Praktikum und durchläuft nach einem *strukturierten* Plan mehrere Abteilungen. Trotz dieser positiven Merkmale erlebt es jedoch auch Tom als *Zumutung*, dass ihm als Praktikanten unliebsame Tätigkeiten zugewiesen werden, die offensichtlich von den festangestellten Mitarbeitern nicht gern erledigt werden. Sein Selbstverständnis als Praktikant entspricht dem eines helfenden Unterstützers, der es jedoch nicht als seine Aufgabe ansieht, die Arbeit anderer zu verrichten, insbesondere dann nicht, wenn ihm diese mit mangelnder Freundlichkeit bzw. mangelndem Respekt begegnen. Zwar führte er, wie in dem Zitat weiter oben verdeutlicht, die unliebsame Tätigkeit aus, verweist jedoch auch darauf, dass er „auf Streik“ gehen würde, was wiederum auf ein (*passives*) *Widersetzen* hindeutet. Darüber hinaus greift er zur Konfliktbewältigung auch auf seine vertraute Betreuungsperson zurück („ich habe [betreuende Person] sofort gesagt: ‚das geht nicht mit [Person mit der Konflikt besteht], weil ich Praktikant bin‘ weil ich habe gesagt: ‚[...] wenn [Person] das sagt, soll [Person] es machen““ #11). Tom stellt sich demzufolge als jemand dar, der sich, sobald er sich als ausgenutzt und ungerecht behandelt erlebt, zur Wehr setzt.

Zusammengefasst (vgl. Abbildung 5-6) stellt das Praktikum für die Jugendlichen eine *Zumutung* dar, wenn sie sich als ausgenutzt erleben und/oder sie die Erfahrung machen, dass sie von den betrieblichen Mitarbeitern nicht wie Zugehörige, sondern respektlos und herabsetzend behandelt werden. Ausschlaggebend ist in der Regel ein Mangel an *sozialer Integration* – und somit das Fehlen von *Freundlichkeit, Wertschätzung und Anerkennung* sowie *Betreuung*. Unter Umständen kann auch ein hohes *Anforderungsvolumen* als herab-

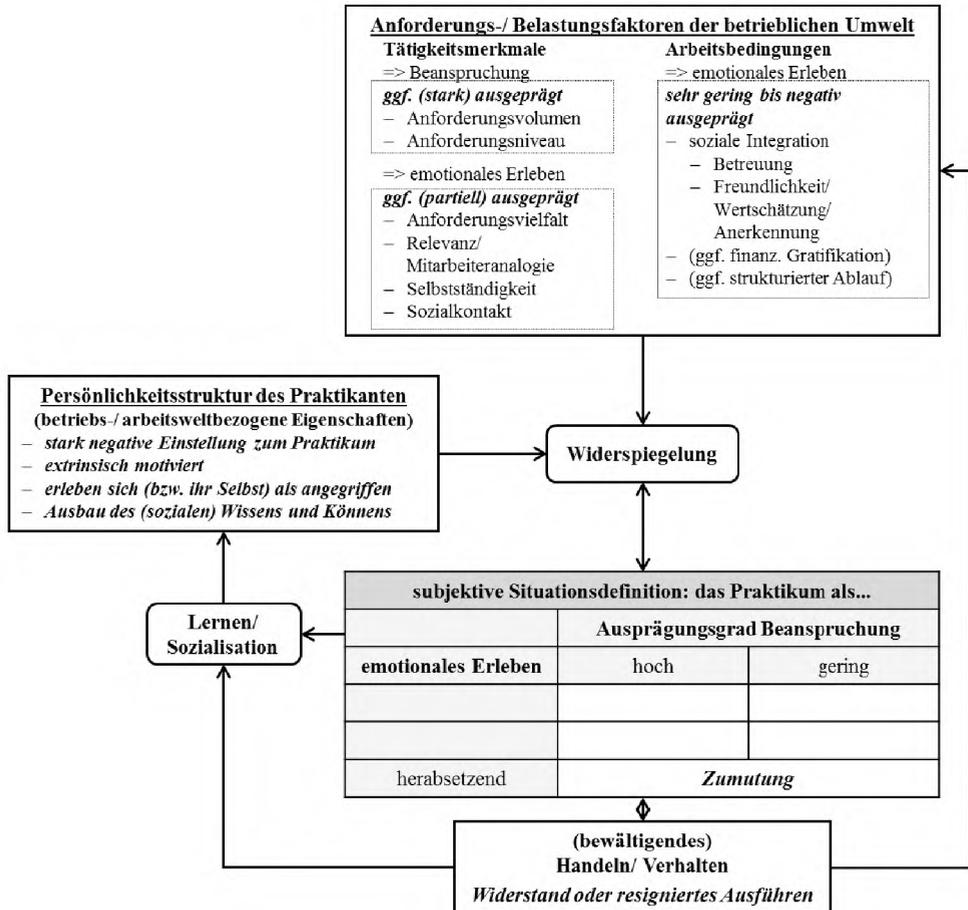
setzend erlebt werden, wobei in diesen Fällen weitere negative Faktoren bezüglich der *Tätigkeitsmerkmale* hinzukommen – wie bspw. eine mangelnde *Anforderungsvielfalt* („die Ablage muss man halt wirklich drei vier Stunden am Tag machen“ Bartek-12, #53) oder *Mitarbeiteranalogie* („muss ich die schweren Kisten schleppen, genau das, was sonst keiner macht“ Fatih-11, #5). Eine noch weitere Verstärkung des *negativen Erlebens*¹ findet dann statt, wenn die Jugendlichen für ihre Praktikumsstätigkeit keine *finanzielle Gratifikation* erhalten und sie sich somit als ausgenutzt (bzw. ‚exploitiert‘) erleben („als Praktikant bist du ja eigentlich unbezahlte Arbeitskraft und man wird eigentlich nur ausgenutzt“ Wesley-11, #11).²

Die *Widerspiegelung* der *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* als *Zumutung* führt somit zu einer grundlegend negativen *Einstellung* bezüglich des betrieblichen Praktikums. Demzufolge wird die *Motivation* zur Ausführung betrieblicher Tätigkeiten in erster Linie durch extrinsische Faktoren, wie bspw. die schulische Notwendigkeit bestimmt („wenn du am Ende die gute Note hast, ist okay“ Bartek-12, #23). Im Kontext von sozialen Konfliktsituationen, welche mit Praktika des Typus *Zumutung* in der Regel einhergehen, erleben sich die Jugendlichen zum Teil als massiv angegriffen. Darüber hinaus wird ihnen anhand der expliziten Verdeutlichung ihres (hierarchisch an unterster Stelle stehenden) Praktikantenstatus die Möglichkeit verwehrt, sich als (bedeutsame) Mitglieder eines betrieblichen Sozialgefüges erleben zu können.

Die *Bewältigungsformen*, mit denen die Fachoberschüler den Belastungen ihres Praktikums begegnen, umfassen im Kontext dieses Typus entweder ein durch Resignation gekennzeichnetes *Ausführen* der aufgetragenen betrieblichen Tätigkeiten oder aber aktive bzw. passive Formen des *Widerstands*. Durch diese Erfahrungen des Selbsterlebens in sozialen Konfliktsituationen und im Umgang damit erweitern die Jugendlichen ggf. ihr *soziales Wissen und Können*.

¹ Dass auch Jugendliche, die eine *finanzielle Gratifikation* erhalten, ihr Praktikum (zumindest temporär) als *Zumutung* erleben können, verdeutlicht der Fall Tom.

² Darüber hinaus wird ggf. das Fehlen eines *strukturierten Ablaufs*, welcher das Kennenlernen unterschiedlicher Abteilungen bzw. Betriebsbereiche ermöglichen würde, als negativ erlebt („ich hab halt mir erhofft, mehrere Fachbereiche zu sehen, ich hab nicht gedacht, dass ich da wirklich nur in der [speziellen Abteilung] eingesetzt werde, ja so täuscht man sich“ Bartek-12, #89).

Abbildung 5-6: Modelldarstellung des Praktikums als *Zumutung*

Quelle: eigene Darstellung

Exemplarisch wird ein Praktikum, welches als *Zumutung* erlebt wird, im Folgenden anhand des Falls *Kayra* verdeutlicht.

5.2.5.2 Fallbeispiel *Kayra* – „*die so unverschämt zu einem sind*“

Kayra, die zum Zeitpunkt des Interviews die zwölfte Jahrgangsstufe besuchte, erlebte ihr Praktikum in erster Linie als *Zumutung*. Die Tatsache, dass das Interview durch häufiges Lachen und eine entspannte Atmosphäre gekennzeichnet war, lässt allerdings darauf schließen, dass sie ihre betriebliche Praxisphase, welche sie in einem Einzelhandelsbetrieb absolvierte, zumindest im Nachhinein als eher belustigendes Ereignis einstuft.¹

¹ Eigentlich wollte *Kayra* auf das allgemeinbildende Gymnasium, aufgrund verpasster Anmeldefristen musste sie allerdings auf die Fachoberschule ausweichen, was sich aus ihrer Sicht negativ auf ihre allgemeine *Motivation* bezüglich dieses Bildungsganges auswirkt („*wenn man hier ist, denkt man sich: ,ich wollte eigentlich das gar nicht machen, Wirtschaft, das ist doch gar nicht mein Ding*“ #159). An ihre Praktikumsstelle gelangte sie in der letzten Ferienwoche über die Vermittlung durch eine Freundin, ihrer Aussage nach stellte die Betriebswahl für sie eine „*Notlösung*“ (#3) dar.

Schon zu Beginn des Interviews wird bei *Kayras* Darstellung eines typischen Arbeitstages deutlich, dass sie u. a. mit Tätigkeiten beauftragt wurde, welche sie „*sehr gestört*“ haben:

„also, ich bin gekommen, das Erste, was ich gemacht habe, war sauber gemacht, geputzt, weil die haben ja keine Putzfrau gehabt, was mich sehr gestört hat, und ich musste Staub saugen, Staub wischen, und [diverse Vorbereitungen vor der morgendlichen Öffnung erledigen], dann habe ich erst mal gewartet, bis die Chefs kommen, wenn die Chefs gekommen sind, habe ich dann noch Kaffee gebracht und Tee gebracht und dann habe ich erst mal [...] in der Verwaltung, die [Unterlagen] geordnet [...] und dann ja, sind die Kunden rein gekommen. da habe ich Kunden beraten, [Produkte] verkauft [...] und ja, das war es, und dann habe ich einfach nur noch den Laden geschlossen“
(*Kayra-12, #7*)

Ihre Tätigkeiten bestanden demzufolge zum Teil aus einfachen Aushilfsdiensten, zum Teil zeichneten sie sich zumindest ansatzweise aber auch durch *Analogie* zu den Aufgaben der festangestellten Mitarbeiter aus (Kundenberatung und Verkauf). Die einzelhandelspezifischen Tätigkeiten sowie der Kundenkontakt wurden von ihr aufgrund ihrer bereits bestehenden Erfahrungen in dieser Branche als „*relativ easy*“ (#57) eingestuft und in diesem Zusammenhang auch als nur gering beanspruchend und wenig vielfältig beurteilt: „*ich hab jetzt nichts Großartiges gemacht, mein Tagesablauf war sehr monoton*“ (#5). *Finanzielle Gratifikationen* bekam sie nicht, wie sie lachend auf die Frage, ob sie Geld für ihre Tätigkeit erhalten habe, verdeutlicht: „*nix //gar nix?// nein, ich habe nicht einmal ein Dankeschön bekommen, nix habe ich bekommen ((lacht))*“ (#103), was erkennen lässt, dass ihr von betrieblicher Seite aus allem Anschein nach auch keine *Wertschätzung* bzw. *Anerkennung* entgegengebracht wurde. Ihrem Kommentar nach zu urteilen, war sie allerdings der Ansicht, diese durchaus verdient gehabt zu haben.

Im Gesprächsverlauf wird der von *Kayra* schon zu Beginn des Interviews genannte Tätigkeitsbereich Putzen („*weil die haben ja keine Putzfrau gehabt*“) durch den Interviewer wieder aufgegriffen und *Kayra* danach gefragt, ob sie sich verbal gegen diese Tätigkeit zur Wehr gesetzt habe, worauf sie antwortet:

„nee, ich habe nichts gesagt, die meinten einfach zu mir: ‚das gehört dazu, wenn du jetzt nicht da wärst, hätten wir geputzt, aber weil du jetzt da bist, musst du putzen‘ ((lacht))“
(*Kayra-12, #21*)

Demzufolge stellt Putzen eine Tätigkeit dar, welche *Kayra* missfiel, von ihr aber resigniert ausgeführt wurde. *Kayras* Antwort auf die (ggf. suggestive) immanente Nachfrage, ob sie es klaglos hingenommen habe, führt zu einer Rechtfertigung ihrerseits:

„ja, muss ich ja, ich kann mich ja nicht beschweren //warum nicht?// ja, weil, dann sagen die ja: ‚ich muss auch putzen‘, //okay// ich kann mich als Praktikantin, (da) habe ich sowieso immer den Kürzeren gezogen.“
(*Kayra-12, #23-#25*)

Meines Erachtens ist die Aussage *Kayras* so zu interpretieren, dass Putzen für sie eine *herabsetzende* Tätigkeit darstellt. Sollte sie als Praktikantin diese Tätigkeit jedoch ablehnen, müsste diese, wie ansonsten „*auch*“, von den (hierarchisch vermeintlich höherstehenden)

festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgeführt werden, was *Kayra* davon abhält, offen dagegen zu protestieren (und an dieser Stelle auf ein *resigniertes Ausführen* der aufgetragenen Tätigkeiten hindeutet).¹ Wieso sie innerhalb des Praktikums „*sowieso immer den Kürzeren gezogen*“ hat, exemplifiziert sie auf Nachfrage:

„zum Beispiel, wenn man eine Streitsituation hat und ich mit einem Mitarbeiter einen kurzen Konflikt habe, dann kann ich schlecht als Praktikantin sagen: ‚hier, der regt mich jetzt ein bisschen auf‘, weil die sagen: ‚ja, du bist aber Praktikantin, und der ist fest eingestellt, du musst auf den hören, das ist auch ein Vorgesetzter‘, obwohl ich mir eigentlich von denen nichts sagen zu lassen habe //nee?// ich lasse mir nur von meinem Chef was sagen, nicht von Mitarbeitern //okay// die haben mir nix zu sagen, denke ich //okay// ja ((lacht)), aber //ja?// ja, weil jetzt Mitarbeiter sind meine Kollegen, und wenn die mir sagen: ‚bringe mir einen Kaffee‘, dann sehe ich das nicht ein, dass ich denen Kaffee bringe //okay// dann bewege dich selber“
(*Kayra-12*, #27-35)

Somit wird deutlich, dass *Kayra* eine strikte Trennung zwischen ihren Chefs, welche sie als weisungsbefugte Vorgesetzte akzeptierte, und ihren Kollegen bzw. dortigen Mitarbeitern, welche sie als hierarchisch (nahezu) gleichgestellt und als nur bedingt weisungsbefugt ansieht, vornimmt. Auch innerhalb des folgenden Ausschnitts bezüglich der *sozialen Beziehungen* innerhalb des Betriebs, welche von *Kayra* als „*ein bisschen angespannt*“ (#39) beurteilt werden, wird dies ersichtlich:

„mit den Chefs kam ich gut klar, weil die ja sympathisch waren, und mit denen konnte man Witze machen [...], aber mit den Mitarbeitern nicht so, [...] mit den männlichen Mitarbeitern, die weiblichen Mitarbeiter waren in Ordnung, die waren auch höflich, aber die männlichen Mitarbeiter waren sehr arrogant, haben viel sich erlaubt, haben rumkommandiert: ‚hier, putze mal dies, putze mal das!‘, und dafür bin ich nicht zuständig, ich bin keine Putzfrau“
(*Kayra-12*, #49)

Anhand dieser Aussagen lässt sich erkennen, dass *Kayra* sich von den dortigen männlichen Mitarbeitern weder die Rolle der *Putzfrau* noch die der weiblichen Untergebenen, die den Herren Kaffee serviert, zuweisen lassen möchte. Die betrieblichen Sozialstrukturen werden von ihr allem Anschein nach als ‚machohaft‘ wahrgenommen und widersprechen darüber hinaus ihrem betrieblichem *Selbstbild*, wonach sie sich mit diesen nahezu auf der gleichen Hierarchiestufe befindet. Dies stellt einen (potenziellen) Konfliktfaktor für sie da. So unterscheidet sie zwischen männlichen Mitarbeitern, welche sich selbst eine (aus ihrer Sicht nicht gebührende) kommandierende Position zuweisen, eher höflichen weiblichen Mitarbeiterinnen und den Angehörigen der Betriebsleitung. Letztere sind zwar ebenfalls männlich, werden von ihr aber aufgrund von Sympathie als „*Chefs*“ und somit als weisungsbefugt akzeptiert. Diese klare Unterscheidung zwischen gleichgestellten Mitarbeitern und weisungsbefugten Chefs wird auch im folgenden Auszug deutlich, der das Kaffeeservieren an Mitarbeiter thematisiert:

¹ An späterer Stelle im Verlauf des Interviews (#135) weist sie darauf hin, dass sich die Auszubildenden dagegen wehren, putzen zu müssen.

„ich habe das ein paar Mal gemacht, und dann habe ich gesagt: ‚ich bin eigentlich nicht dafür da, dass ich dir deinen Kaffee hole, wenn der Chef mir sagt: ‚hole mir einen Kaffee‘, dann kann ich das verstehen, weil du ihm auch Kaffee bringst, aber wenn ich dir Kaffee bringen soll, dann ist das was ganz anderes, weil du auch neben mir als (Kollege) da bist, und mein Chef ist was anderes‘, dann habe ich dem das gesagt, und dann hat der sich aufgeregt, und das habe ich dann dem Chef gesagt, und dann musste ich es nicht mehr machen, außer, wenn man mich nett fragt: ‚ja, wenn du dir was holen willst, bringe mir bitte auch was‘, habe ich auch meinen Nutzen von gezogen, aber wenn man mir sagt: ‚hier, bringe mir mal einen Kaffee!‘, hab ich gesagt: ‚nee‘, ich kenn ja meine Rechte ((lacht))“
(Kayra-12, #37)

Demnach empfand Kayra das Verhalten ihrer als unhöflich und arrogant wahrgenommen, männlichen Mitarbeiter als *herabsetzend*.¹ Das verlangte Ausführen von Putz- und Serviertätigkeiten für diese, stellt für sie allem Anschein nach einen Angriff auf ihr *Selbstbild* dar, welches eher dem der gleichgestellten und professionell distanzierten Mitarbeiterin entspricht (*„also man hat sich geduzt, aber ich bin eine Person, ich bleib dann eher so, ich sieze die [Vorgesetzten] ja lieber, weil mir das dann [...] zu nahe wird“*, #49). Auch die folgende Aussage bezüglich ihres Umgangs mit Konflikten lässt darauf schließen, dass Kayras *Selbstbild*, dem einer lösungsorientierten, deeskalierend reagierenden und somit sozial kompetenten Person entspricht:

„an sich habe ich [...] versucht, [mich] mit jedem zu verstehen, und wenn es mal dann eine Auseinandersetzung gab, habe ich sie auch versucht, alleine zu klären und höflich zu klären, und jetzt nicht irgendwie beleidigend zu werden, oder sowas, also, ich habe schon versucht, höflich zu bleiben, außer ich wurde mal sehr stark angeschrien ((lacht)) //dann haben Sie sich auch gewehrt?!/ nein, ich habe mich nicht gewehrt, ich habe halt, ich bin ruhig geblieben, und habe ich gesagt: ‚okay, dann sehen wir uns beim Chef‘“
(Kayra-12, #39-41)

Die konkreten Geschehnisse des verbalen Angriffs verdeutlicht sie wie folgt, wobei der Grund des Konflikts ungenannt bleibt:

„also, es war einmal eine Situation so, da hat mich der Kollege angeschrien, sehr stark angeschrien, die ganze Abteilung, also [die ganze örtliche Umgebung] hat das gehört, und ich habe dann so gezittert, und, ich habe aber nix gesagt, ich sage dann auch nix dazu, ich bin dann zum Chef gegangen, sehr aufgelöst natürlich, und habe ihm das erzählt, und der Chef hat gesagt: ‚ja, ich kläre das mit dem‘, aber es hat sich dann nix geklärt, weil die auch zu faul waren“
(Kayra-12, #43)

Somit wird deutlich, dass sich Kayra, welche die Situation ihrer Schilderung nach als emotional stark belastend erlebte, zur Problembewältigung an ihren Vorgesetzten wandte. Die-

¹ Mit Bezug auf die *Bewältigungsintentionen* nach LAUX/WEBER (1993: 26) lässt sich hierbei auf das Konzept der „Selbstregulation“ verweisen, da davon auszugehen ist, dass sie ihr „Selbstwertgefühl und Selbstkonzept schützen und bewahren wollte“ (sie sieht sich selbst weder als Putzfrau noch als Kaffeeserviererin für ihre Kollegen), indem sie anhand von „Interaktionsregulation“ ihren Ärger ausdrückte und dabei ihr „interaktionsbezogenes Selbstbild kommunizierte“ (*„ich bin eigentlich nicht dafür da, dass ich dir deinen Kaffee hole“*) sowie das Ziel verfolgte, „den anderen zu einem gewünschten Verhalten zu bringen“, was letztendlich zu einer „Situationsregulation“ führen sollte, indem sie die „Situation aktiv veränderte“. Eine Selbsterhöhung auf Mitarbeiterenebene lässt dabei auch ansatzweise die Intention erkennen, ihr „eigenes Selbstwertgefühl zu steigern und ihr Selbstkonzept zu erweitern“ (das, was die Mitarbeiter in der Regel machen, kann bzw. könnte sie auch).

ser jedoch befasste sich ihrer Ansicht nach aus Bequemlichkeit nicht mit der Problematik. Möglicherweise verstärkte dieses Erlebnis ihren Eindruck ‚machohafter‘ Sozialstrukturen innerhalb des Betriebs, ihre Vorgesetzten empfand sie (wie oben erwähnt) allerdings noch weiterhin als sympathisch.¹

Zusammengefasst beurteilt *Kayra* ihr Praktikum grundlegend negativ:

*„weil das Praktikum blöd war ((lacht)), es war sinnlos, man hat da einfach acht Stunden oder länger gestanden, hat immer das Gleiche getan, hatte keine Abwechslung, muss immer die gleichen Gesichter sehen, die so unverschämt zu einem sind ((lacht))“
(Kayra-12, #95)²*

Mit Bezug auf den Bildungsbegriff (den *Kayra* eventuell mit schulisch relevantem Wissen verbindet) macht sie deutlich, dass sie durch das von sozialen Spannungen gekennzeichnete Praktikum ihr *soziales Wissen und Können* ausbauen konnte:

*„für mich persönlich hat es an Erfahrung nix gebracht, natürlich weiß ich jetzt, wie ich mit Mitarbeitern umgehe, aber an Erfahrung, was mich bilden sollte, hat es mir nix gebracht“
(Kayra-12, #83)*

Alles in allem macht der Fall *Kayra* deutlich, dass Praktikanten sensibel auf das Handeln und Verhalten der betrieblichen Mitarbeiter reagieren. Insbesondere das Übertragen ‚niederer‘ und unbeliebter Tätigkeiten führt auf Seiten der (ggf. unbezahlten) Praktikanten zu dem Gefühl, ausgenutzt zu werden. Darüber hinaus führen (selbsterhöhende) Aussagen der Mitarbeiter, welche sich auf die mit dem Praktikantenstatus einhergehende, geringe hierarchische Position der Jugendlichen beziehen, dazu, dass sich diese nicht als Mitglieder der betrieblichen Gemeinschaft und somit als exkludiert erleben.

5.2.6 Exemplifizierung der dynamisch-interaktionistischen Modellkomponente

Wie weiter oben bereits thematisiert, dient das entwickelte *interaktionistische Analysemodell betrieblicher Praktika* nicht allein dazu, ein erlebtes Praktikum in Gänze einer typischen *subjektiven Situationsdefinition* zuzuordnen. Vielmehr findet innerhalb eines betrieblichen Praktikums eine Vielzahl derartiger *subjektiver Situationsdefinitionen* statt, was zu einer Vielzahl unterschiedlicher Erlebenszustände führen kann. Einen möglichen Grund für diese unterschiedlichen Erlebenszustände eines Praktikums können bspw. Änderungen der betrieblichen Umwelt darstellen, welche sich im Zusammenhang mit dem Wechsel betrieblicher Abteilungen ergeben. Darüber hinaus wird das Praktikum auch (aktiv) von den Jugendlichen beeinflusst, was u. U. ebenfalls eine Veränderung der betrieblichen Um-

¹ Über die Möglichkeit, dass auch *Kayra* innerhalb ihrer betrieblichen Umgebung auf sozialer Ebene weniger zurückhaltend agierte, als ihre Aussage *„an sich habe ich [...] versucht, [mich] mit jedem zu verstehen“* vermuten lässt, kann hier nur bedingt eine Aussage getroffen werden. Die Tatsache, dass sie sich selbst als wehrhaft darstellt – *„ich (mag/mach) sowas [wie Putzen, Anm. J. L.] nicht, wo ich zu Hause nicht machen muss, warum muss ich im Geschäft machen“ ((lacht)) (#137)* – widerspricht zumindest nicht der Vermutung, dass ihr die Einordnung in betriebliche Sozialstrukturen ggf. schwerfällt.

² Mit der Aussage verdeutlicht sie auf Nachfrage, warum ihr die Schule mehr zusage als ihr Betriebspraktikum.

welt verursacht. Keiner der in den vorherigen Kapiteln vorgestellten *Typen des subjektiven Praktikerlebens* stellt demzufolge einen statischen Zustand dar.

Im Folgenden werden anhand des Falls *Selma* sowohl das unterschiedliche Erleben wechselnder Abteilungen verdeutlicht als auch umweltbeeinflussende Aspekte durch die Praktikanten aufgegriffen. Am darauf tiefergehend thematisierten Fall *Bartek* wird die aktive Beeinflussung des Praktikums und somit die dynamisch-interaktionistische Modellkomponente exemplarisch verdeutlicht.

5.2.6.1 Fallbeispiel *Selma* – „war für mich eine Ehre, dass sie mich gefragt haben“

Selma absolviert ihr Praktikum in einem Handelsbetrieb. Grundlegend gefällt es ihr dort (mittlerweile) ziemlich gut („*eigentlich ist alles ganz cool*“ #7). Bezüglich ihrer sozialen Arbeitsbedingungen fühlt sie sich integriert („*ich verstehe mich auch total gut mit den Menschen dort*“ #7), *finanzielle Gratifikationen* erhält sie zu ihrem Missfallen allerdings nicht („*mache halt genau dasselbe, deshalb finde ich das schon ein bisschen ungerecht*“ #55). Während ihres Praktikums durchlief sie bereits mehrere betriebliche Abteilungen, in denen sie mit unterschiedlichen Abteilungskulturen sowie Formen des sozialen Umgangs konfrontiert wurde, darüber hinaus integrierte man sie auch unterschiedlich stark in die betrieblichen Abläufe. Demzufolge lassen sich bei *Selma* – in Abhängigkeit von der jeweiligen betrieblichen Umwelt – unterschiedliche Typen des *subjektiven Praktikerlebens* erkennen.

So erlebte sie die Abteilung, in welcher sie zu Beginn ihres Praktikums tätig war, aufgrund ihrer dortigen *geringen Beanspruchung* in Verbindung mit einer geringen *Anforderungsvielfalt*, *Relevanz* und *Analogie* ihrer Tätigkeiten, in erster Linie als *Vergeudung* (bzw. *Verrichtung*¹):

„*hat mir jetzt nicht so Spaß gemacht, also war ziemlich langweilig, muss ich sagen, da ich den Fachkräften dort nicht wirklich weiterhelfen konnte oder so, weil ich ja nicht ausgebildet war für sowas, also nur so Kleinigkeiten konnte ich machen, wie mal kopieren gehen oder sowas, also Praktikantensachen*“
(*Selma-11*, #3)

Das Zitat macht zum einen deutlich, dass *Selma* den Grund dafür, dass sie von den dortigen Mitarbeitern nicht in die betrieblichen Arbeitsabläufe integriert wurde, bei sich sieht. Zum anderen lässt der eher abwertende Hinweis auf die zu erledigenden „*Praktikantensachen*“ bereits erkennen, dass *Selma* in den folgenden Abteilungen weitaus stärker in die betrieblichen Abläufe eingebunden wurde, als sie es von einem Praktikum erwartete.

Anschließend war sie in weiteren Abteilungen tätig, die sich den Bereichen Absatz- bzw. Materialwirtschaft zuordnen lassen. Zum Teil erhielt sie dort einen eigenen Arbeitsplatz und übernahm Tätigkeiten mit hoher *Relevanz* und *Mitarbeiteranalogie*, welche sie *stark bean-*

¹ *Selma* äußerte sich nicht tiefergehend zu den *sozialen* Bedingungen innerhalb dieser Abteilung, somit ist eine genauere Typisierung nicht möglich.

spruchten. Insbesondere den ausgeprägten Sozialkontakt in diesen Abteilungen erlebte sie größtenteils als positiv („*sehr viel mit Menschen Kontakt gehabt, mit Arbeitskollegen und so, das hat mir ziemlich Spaß gemacht*“ #3). Demzufolge stellt das Praktikum für sie in diesen Bereichen tendenziell eine *Herausforderung* dar, wie auch ihre Antwort auf die Frage deutlich macht, ob das Praktikum so sei, wie sie es sich vorgestellte habe:

„ich habe es mir nicht so anstrengend vorgestellt [...] muss ganz ehrlich sagen, ich habe gedacht, ich laufe da überall mit und gucke ein bisschen zu, was die da machen, in den Abteilungen, ich habe nicht gedacht, dass ich da wirklich so richtig mitmachen muss [...] also wie eine Auszubildende dann angelehrt werde und ich greife (denen) noch richtig unter die Arme und so, mache halt auch richtig mit [...] aber ich finde, so wie es jetzt ist, finde ich es besser, weil, ich meine, wenn man nichts macht und [ständig] nur zuguckt, ist das natürlich auch langweilig auf Dauer, und vor allem, wenn man einen Achtstunden-Tag hat und so geht das auch viel schneller, die Zeit viel schneller vorbei, und man lernt auch noch etwas dazu, weil man es aber selber macht“
(Selma-11, #51)

Wie die folgende Erzählung deutlich macht, führte Selmas ausgeprägte – und stark verantwortungsübertragende – Einbindung in die betrieblichen Abläufe dazu, dass ihr bei ihren Tätigkeiten auch Fehler unterliefen:

„dadurch, dass man die falsche Ware oft ranholt, kann man natürlich auch Kunden verlieren, weil die sich ja nicht mehr auf uns verlassen können, dann muss man halt die ganzen Lieferungen halt wieder stornieren, dadurch verlieren wir natürlich auch Geld, also die Firma hat dann auch Verluste, und das ist dann halt schon hart, also wenn man dann halt Kunden verliert, ist ja klar, ist ja natürlich nichts Gutes, ne? [...] man kann schon vieles falsch machen, also, ich habe auch schon einmal [...] was Falsches rangeholt [...] das [...] dann weggeschickt wurde [...] den Kunden haben wir verloren, durch mich leider [...] war natürlich auch ein harter Rückschlag jetzt für mich, und danach habe ich auf jeden Fall total gut aufgepasst, was ich hole und so, also man kann schon viel falsch machen, wenn man nicht richtig aufpasst und konzentriert arbeitet“
(Selma-11, #39)

Neben dem Aspekt, dass Selma anhand ihrer (Selbst-) Darstellung explizit deutlich machen möchte, aus dem thematisierten Fehler gelernt zu haben, ist dieser „Rückschlag“ allem Anschein nach dafür mitverantwortlich gewesen, dass sie sich ihrer betrieblichen Verantwortung und Relevanz bewusst wurde, da sie die Auswirkungen eines fehlerhaften Handelns in der betrieblichen Realität direkt erfahren hat. Gegebenenfalls trug diese Erfahrung somit dazu bei, sich zukünftig selbst als relevantes Betriebsmitglied zu betrachten.¹ Dass ihr (*potenzielles*) *arbeitsweltbezogenes Selbstbild* einer „kompetente[n] Fachkraft“ entspricht (siehe unten), möchte sie somit ggf. sich selbst als auch dem Interviewer deutlich machen.

„mir ist jetzt aufgefallen, dass ich auf jeden Fall also jetzt wenn ein Kollege fehlt, schon gebraucht werde, da die ja mich jetzt wegen den Ferien gefragt haben, fand ich das halt echt, also war für mich eine Ehre, dass sie mich gefragt haben, und [Betriebsleitung] persönlich kam ja auf mich zu und hat gesagt: [...] ‚[Person] ist nicht da, habe gehört, du bist [...] eine kompetente Fachkraft dort vorn‘, ob ich das nicht machen könnte? und ich dann

¹ Dass sich Selma als Betriebsmitglied begreift, lässt sich u. a. an ihrer Verwendung des Pronomens „wir“ erkennen, das sie verwendet, wenn sie von ihrem Praktikumsbetrieb spricht.

*sofort: ‚ja, klar, warum nicht‘, und da habe ich gemerkt, [...] die [...] kommen auf mich zurück, wenn sie wirklich irgendwie Hilfe brauchen“
(Selma-11, #37)*

Daran lässt sich erkennen, dass *Wertschätzung* und *Anerkennung* für *Selma* von erheblicher Bedeutung sind und ihr dazu verhelfen, sich als integriertes und kompetentes Betriebsmitglied zu erleben bzw. ihr *Selbstbild* daran zu orientieren. Unter Umständen lässt sich dies auch darauf zurückführen, dass sie zuvor in einer Abteilung aufgrund des Verhaltens eines Betriebsmitglieds ihr *Selbstbild* als angegriffen erlebte:

*„ich bin ja nur zweimal in der Woche dort gewesen, habe somit [spezielle Tätigkeit] noch nicht so richtig verstanden oder [...] habe halt ab und zu mal [etwas falsch gemacht], das ist halt öfter passiert, klar weil ich das ja noch nicht so oft gemacht habe, da ich ja nur zweimal in der Woche da bin, und da kam dann halt oft [bestimmter Mitarbeiter] auf mich zu, hat mich dann, sagen wir mal, wirklich verbal runter gemacht [...] und dann habe ich mich natürlich ein bisschen dumm dargestellt gefühlt, und ich bin halt ein ziemlich sensibler Mensch und nehme mir sowas sehr schnell zu Herzen und kann dann auch nicht hart bleiben oder so, und das ging halt auch schon so weit, [...] dass ich jetzt irgendwie drei oder vier Mal sogar angefangen habe zu weinen oder so, [...] zu [Führungskraft] bin ich dann halt auch hin gegangen, habe das [Führungskraft] erzählt, hat leider nicht viel gebracht [...] ich meine, es gibt auch noch andere Menschen, die sind nur einmal in der Woche da oder halt noch seltener oder fast gar nicht oder so, weißt du? und da sehe ich das einfach nicht ein, uns so fertig machen zu lassen, anstatt uns das auf eine normale Art und Weise zu sagen und es einfach noch einmal zu erklären, wie das genau funktioniert, und dann zu sagen: ‚so, ja hey, da ist was falsch gelaufen, komm wir gucken noch einmal, wie das ungefähr abläuft‘, und dann zeigt [bestimmter Mitarbeiter] mir das noch mal, anstatt mich dann sofort vor den ganzen Menschen, auch vor den Arbeitskollegen, niederzumachen, dass ich da halt dann so stehe wie ein Häufchen Elend und kann da nichts mehr machen [...] also für mich war das eine schlimme Erfahrung, hat mich ziemlich belastet“
(Selma-11, #9)¹*

Anhand des Zitats wird ersichtlich, dass *Selma*, die sich selbst als sensiblen Menschen darstellt, ihr Praktikum zum Teil auch als *herabsetzend* und somit als *Zumutung* erlebte. Zum einen durch die Handlungen einer dort tätigen Person, die sie für Fehler, die ihres Erachtens auf ihre geringe betriebliche Erfahrung zurückzuführen waren, mehrfach und vor anderen verbal zurechtwies. Zum anderen eventuell auch aufgrund des Scheiterns ihres Versuchs, den Konflikt über vorgesetzte Dritte zu lösen, was ihr als Praktikantin ggf. ihre geringen Durchsetzungsmöglichkeiten innerhalb des betrieblichen Sozialgefüges vor Augen führte.

Alles in allem macht der Fall *Selma* somit deutlich, dass Abteilungswechsel innerhalb betrieblicher Praktika zu unterschiedlichen *subjektiven Situationsdefinitionen* bzw. *Erlebenszuständen* führen können. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass *Selma* bspw. aufgrund ihrer betrieblich *relevanten* und *mitarbeiteranalogen* Tätigkeiten ihre betriebliche Umwelt mitbeeinflusste. Diese (begrenzte) Einflussnahme auf die betriebliche Umwelt durch die Praktikanten wird im folgenden Fall *Bartek* tiefergehend verdeutlicht.

¹ Da *Selma* stellenweise von „uns“ spricht, liegt die Vermutung nahe, dass ihres Wissens auch andere Betriebsmitglieder auf niedriger Hierarchieebene mit dieser Person in Konflikt gerieten.

5.2.6.2 Fallbeispiel Bartek – „*man muss halt gucken, wo könnte man etwas machen*“

Bartek absolvierte sein betriebliches Praktikum in einer speziellen klinischen Einrichtung. Wie er enttäuscht feststellen musste, stimmten seine auf „*Einblicke*“ (#3) in unterschiedliche Unternehmensbereiche zielenden Erwartungen nicht mit der Arbeitsrealität seines betrieblichen Praktikums überein:

„man stellt sich das dann vor, dass man vielleicht mal in der Finanzabteilung ist oder im Personalwesen und wirklich das, was auch meinen Fachbereich eigentlich einschließt, das war aber nicht der Fall, man hatte einfach das Gefühl, dass wir medizinische Fachangestellte waren, auch wenn wir nichts mit der Medizin zu tun hatten, aber wir hatten ja auch die anderen Tätigkeiten wie sie, also Patientenaufnahme, die Akten pflegen, dann auch Kopien machen und et cetera und ich hatte wirklich das Gefühl ausgenutzt zu werden, auf der anderen Seite dachte ich mir: gut, du verrichtest jetzt die Arbeit, du machst das, es ist ja noch okay, es ist ja noch human, und wenn du am Ende die gute Note hast, ist okay, ich hatte halt das Gefühl, dass das Praktikum einfach gezwungenermaßen ist“
(*Bartek-12*, #23)

Wie durch das Zitat deutlich wird, erlebte *Bartek*, welcher im Plural spricht und somit allem Anschein nach weitere Praktikanten (seines Betriebs) argumentativ miteinschließt, sein Praktikum als relativ *hoch beanspruchend* und auf *emotionaler Ebene* überwiegend als *negativ*. Seine *subjektive Situationsdefinition* lässt sich demzufolge in erster Linie aufgrund des hohen *Anforderungsvolumens* und der geringen *Anforderungsvielfalt* („*die Ablage muss man halt wirklich drei, vier Stunden am Tag machen*“ #53) dem Typus *Strapaze* bzw. *Zumutung* zuordnen. Des Weiteren wird durch das obige Zitat deutlich, dass er seine Tätigkeiten allem Anschein nach (*resigniert*) *ausführte*, was er (extrinsisch motiviert) mit seinem Ziel begründet, einen möglichst gut benoteten Abschluss zu erhalten. Er erlebte sich nicht als integriertes Mitglied des Betriebs, stattdessen kam er sich nach eigenem Bekunden ausgenutzt vor, was sich u. a. auch auf den Nichterhalt *finanzieller Gratifikationen* zurückführen lässt. Darüber hinaus verdeutlicht *Bartek* an anderer Stelle, dass er nur in geringem Ausmaß Kontakt mit seiner *Betreuungsperson* hatte und sich dieser in erster Linie auf formale Angelegenheiten beschränkte. Zusammengefasst wurden somit sowohl die *Tätigkeitsmerkmale* als auch die *Arbeitsbedingungen* im Allgemeinen als negativ erlebt.

Dieses *negative Erleben* umfasst jedoch nicht sein gesamtes Praktikum. Zum einen finden sich in diesem auch Situationen, die für *Bartek* in erster Linie *Herausforderungen* darstellen und in denen er sich selbst aufgrund der *Relevanz* seiner *Tätigkeit* als bedeutsames *Betriebsmitglied* erlebte. Als Beispiel sei auf die folgende Erzählung verwiesen:

„da gab es zum Beispiel auch einen Notfall [...] und ich musste [an einen bestimmten Ort] rennen und [etwas dringend Benötigtes] holen, das war dann so, da merkt man richtig, da ist schon sehr viel Druck dahinter, da hat man eine Verantwortung, bin ich hochgerannt, hab eine [verantwortliche Person] gesucht, die hat mir die [Sache] gegeben, bin ich runter gesprintet, dann brauchte man oben noch andere Sachen, dann bin ich wieder hoch, das ist hektisch ja ja, aber man hat das, ich hatte das gute Gefühl, dass man was Gutes gemacht hat, und da hat man auch das erste Mal das Gefühl gehabt, das hat wirklich Sinn gemacht, ich hab jetzt nicht mal nur so Sachen gemacht, die eigentlich wirklich unwichtig sind“
(Bartek-12, #31)

Neben derartigen zwischenzeitlichen Herausforderungen wird im Interviewverlauf zum anderen deutlich, dass Bartek bei der persönlichen Bedeutungsbeimessung von Aufgaben danach unterscheidet, wer ihm diese überträgt. Eine geringe Relevanz maß er im Allgemeinen den Tätigkeiten der medizinischen Fachangestellten bei. Im Gegensatz dazu beurteilte er die durch Mediziner angewiesenen Tätigkeiten als weitaus relevanter. Auch auf sozialer Ebene orientierte er sich stärker an dieser Berufsgruppe als an der der Assistenten und Fachangestellten. Wie die folgenden Zitate verdeutlichen, verfestigte sich bei ihm die Ansicht, dass das medizinisch assistierende Personal ihn bezüglich seines guten Kontaktes zu den Ärzten beneidete bzw., indem es ihn bei der Entfaltung seiner Fähigkeiten behinderte, gar schikanierte:

„die Ärzte waren wirklich top, die haben auch versucht, den Praktikanten das schmackhafter zu machen, und die medizinischen Fachangestellten, da hatte man das Gefühl die waren dann eifersüchtig, und die haben dann natürlich wieder zurückgepfiffen, ‚nee nee, du musst hier wieder Ablage machen, Ablage, du musst das einsortieren oder mal was putzen‘“
(Bartek-12, #13)

Ähnliche Aussagen finden sich auch an weiteren Stellen innerhalb des Interviews. Wie auch die folgende Erzählung deutlich macht, nahm Bartek seine sozialen Beziehungen zu den Ärzten so positiv wahr, dass er sich mit diesen nahezu freundschaftlich verbunden fühlte:

„ich hatte wirklich das Gefühl, die medizinischen Fachangestellten, die hatten das Gefühl, ich hab zu viel Kontakt zu den Ärzten und die waren, ich hatte wirklich das Gefühl, die waren eifersüchtig einfach, weil viele Ärzte haben mir das ‚Du‘ angeboten zum Beispiel, dann hat eine sich sofort beschwert: ‚ich arbeite seit [x] Jahren hier und keiner duzt Ärzte‘, und dann hat sie mich auch angeschrien, dann kam um die Ecke der Arzt zurück und hat gesagt: ‚nö, was schreit sie hier den Praktikanten an, ich hab's ihm angeboten und das hat Sie auch gar nicht zu interessieren‘, das war das Gute, also wie gesagt, ich hatte das Gefühl, die Ärzte, ich fand sie auch wirklich lustig und intelligent und menschlich auch viel angenehmer, die haben das schmackhaft gemacht das Praktikum und ohne die wäre es wirklich die Hölle gewesen ((lacht))“
(Bartek-12, #37)

Anhand des Zitats wird ersichtlich, dass sich Bartek innerhalb des betrieblichen Sozialgefüges eher in der Nähe des medizinisch-akademischen Personals positioniert als im Bereich der Gesundheitsfachberufe. So lässt auch das folgende Zitat vermuten, dass er sich trotz der Tatsache, dass Praktikanten in der Unternehmenshierarchie im untersten Bereich zu verorten sind, hierarchisch zwar unterhalb der Ärzteschaft positioniert, Ausübende eines Gesundheitsfachberufs allerdings nur bedingt als weisungsbefugt akzeptiert:

*„ich weiß jetzt nicht, ob das was mit Eifersucht zu tun hat oder auch dass die jetzt etwa das Gefühl hatten, dass ich das eigentlich nicht machen sollte und so, dass die eigentlich über mir stehen, aber in einer Kette ist das so eine Hierarchie, dass die Ärzte über alles stehen, und wenn der Arzt sofort eine Kopie braucht und es ist ein wichtiger Befund oder ich muss schnell ins Labor und dann so eine medizinische Fachangestellte kommt und sagt: ‚ja kannst du das für mich falten‘, dann hab ich auch Prioritäten gesetzt, hab ich das für den Arzt erledigt, weil das hatte auch Wichtigkeit für mich, und die andere war dann natürlich bisschen, hatte das Gefühl, dass ich sie nicht respektiere oder so, wobei das habe ich ihr dann auch hinterher erklärt, aber die meinte halt, dass sie über mir steht und ich fand das halt nicht so gut, da kommt man halt in Konflikt oder dass die halt wirklich mal so einschreiten und sagen: ‚nee, so geht das nicht‘, und wenn dann kein Arzt dazwischen kommt und so dann steh ich da alleine da“
(Bartek-12, #45)*

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass *Bartek* eine eindeutige Zweiteilung zwischen den von ihm als positiv wahrgenommenen Ärzten und den von ihm als negativ angesehenen Gesundheitsfachberufsinhabern vornimmt. *Relevant* erscheint ihm die eigene Arbeit in erster Linie dann, wenn sie für Ärzte zu erledigen ist. Arbeiten, die ihm von Fachangestellten übertragen werden, werden hingegen nur als bedingt relevant angesehen und den ärztlichen Tätigkeitsaufträgen untergeordnet. Dies mag zwar aufgrund des Vorgesetztencharakters der Ärzteschaft dem allgemeinen hierarchischen Ablauf innerhalb einer klinischen Einrichtung entsprechen, erscheint hier aufgrund von *Barteks* (kaufmännisch-verwaltenden) Praktikantenstatus allerdings bemerkenswert. Neben dem erneuten Hinweis darauf, dass er das Verhalten der Fachangestellten als „*Eifersucht*“ ihm gegenüber interpretiert, ist an dem obigen Zitat hervorzuheben, dass er, der sich bewusst für das Ausführen des aus seiner Sicht relevanteren ärztlichen Arbeitsauftrags entschieden hat, dies der Fachangestellten (und somit seiner allem Anschein nach unmittelbar Vorgesetzten) im Nachhinein argumentativ (und seines Erachtens vergeblich) zu erklären versucht. Dieses deutet ansatzweise darauf hin, dass *Bartek* sich auf (intellektueller) Ebene selbst oberhalb des Assistentenpersonals verortete. Außerdem verweist er darauf, dass er, wenn ihm das Personal auf Fachangstellenebene etwas zu Last legt, „*alleine*“ dastünde, wenn sich kein Arzt in unmittelbarer Nähe aufhalte, um ihm zur Seite zu stehen. Eine Aussage, die zum einen weiterhin *Barteks* dichotome Einteilung in positive Ärzte und negative Fachangestellte unterstreicht und zum anderen darauf verweist, dass er sich selbst auf betrieblicher Ebene im (Schutz-) Kreis der Ärzte verortete.

Trotz seiner persönlich als wenig relevant wahrgenommenen Tätigkeiten sieht *Bartek* die unbezahlte Hilfsarbeit von Praktikanten innerhalb der Organisation im Allgemeinen – wenn auch möglicherweise ironisiert – als ausgesprochen wichtig für den Unternehmenserfolg an:

*„ich glaub für das Unternehmen ist das sehr wichtig, [die Organisation] ist auch eine der wenigen [, die wirtschaftlich erfolgreich aufgestellt ist], ich hab auch dadurch erfahren wieso vielleicht zum Beispiel ((lacht)) unter anderem, dass man sehr viele Praktikanten einsetzt“
(Bartek-12, #39)*

Eine ähnliche, wenn auch weniger explizite Hervorhebung der *Relevanz* der eigenen Tätigkeiten bzw. der *Beanspruchung* durch diese, findet sich auch an anderer Stelle innerhalb des Interviews:

„der Tag war schon gefüllt, weil Sie können sich das bestimmt vorstellen, [in einer klinischen Einrichtung] gibt es sehr viel zu tun, das ist sehr viel Bürokratie und die kommen nicht dazu, also ich denke, ohne den Einsatz der Praktikanten würden die das gar nicht schaffen, es war auch so, dass ich mal krankheitsbedingt ausgefallen bin und dann habe ich schon gesehen als ich wieder da war, waren dann da ganz viele Akten, die auf mich gewartet haben, ein Stapel Akten ja ((lacht))“
(Bartek-12, #21)

Barteks Handeln innerhalb des Praktikums ist zum einen durch ein (*resigniertes*) Ausführen der ihm auferlegten Ablagetätigkeiten gekennzeichnet. Zum anderen *widersetzt* er sich allerdings auch Tätigkeiten, welche aus seiner Sicht nichts mit einem kaufmännischen Praktikum zu tun haben. So stufte er bspw. Putztätigkeiten, das Hantieren mit Chemikalien oder auch das Entsorgen medizinischen Abfalls als *Zumutung* ein und kontaktierte aufgrund solcher Aufträge den Direktor seiner Schule, um zu erfahren, ob das Ausführen derartiger Tätigkeiten eine Verpflichtung oder eine Unzumutbarkeit darstellt:

„putzen auch, wobei, dann hab ich halt mich dagegen gewehrt, weil ich hab mich mit meinem Direktor unterhalten, der hat gemeint, das gehört nicht zu unserem Aufgabenbereich und das sollen wir denen auch erzählen, und dann haben wir das gemacht, ja dann musste ich das auch nicht mehr machen, aber ich denk mal, jemand der den Mund da nicht aufkriegt, der würde das dann bis zum Jahresende machen“
(Bartek-12, #15)

Auch hier verweist *Bartek* darauf, dass es ihm aufgrund seines engagierten und intervenierenden Einsatzes gelang, sein Praktikum zum Positiven hin zu verändern. Dabei unterstellt er Personen bzw. Praktikanten mit weniger Selbstbewusstsein, sich gegen derartige Tätigkeiten nicht ausreichend zur Wehr setzen zu können. Und damit wiederum unterstreicht er indirekt sein eigenes erfolgreiches *Handeln*.¹

Der Fall *Bartek* verdeutlicht anschaulich, welche Möglichkeiten auf Seiten der Praktikanten bestehen, ihre betriebliche Umwelt durch *Handlungen* (positiv) zu beeinflussen. Als Beispiel sei hier auf *Barteks* Erzählung verwiesen, dass er auch privat zu nichtdeutschen Gastärzten ein nahezu freundschaftliches Verhältnis pflegte. Er verweist explizit darauf, dass der Kontakt durch ihn mit dem Ziel initiiert wurde, innerhalb des Praktikums interessantere soziale Interaktionspartner zu finden sowie vielfältigere und niveaувollere *Tätigkeiten* auszuführen und sein fremdsprachliches Wissen und Können auszubauen (das folgende Zitat bezieht sich zu Beginn auf seinen Praktikumsplan):

„also da gab es am Anfang einen Plan mit Aufgaben und mit Tätigkeiten, die ich dann ausüben werde und Kompetenzen, die ich mir aneigne, aber ich glaub, das war einfach nur, die Sache ist halt, wir haben das gemacht am Anfang, letztendlich macht man trotzdem nur drei vier Sachen und das immer dasselbe und von den Kompetenzen her, wie gesagt, das

¹ Dass *Bartek* zwischenzeitlich im sprachlichen Plural beschreibt bzw. argumentiert, weist unter Umständen darauf hin, dass er sein Praktikum gemeinsam mit anderen Praktikanten durchlebte.

Alphabet, arabische Zahlen, das war das meiste eigentlich, das andere, das hab ich mir im Prinzip selber angeeignet, dass ich dann wirklich auch den Kontakt zu Ärzten gesucht hab, und vielleicht mal ein Beispiel, wir hatten [Gastärzte], da hab ich mein Englisch aufgebessert und ich hab denen geholfen zum Beispiel mit deutschen Programmen umzugehen, dafür haben die mit mir Englisch gesprochen, das war so ein Deal, [...] das war die gute Seite der Medaille, auf der anderen Seite muss man halt diese kleinen Tätigkeiten ausüben und die Ablage muss man halt wirklich drei vier Stunden am Tag machen“
(Bartek-12, #53)

An anderer Stelle innerhalb des Interviews vertieft er auf Nachfrage, wie er durch die Zusammenarbeit mit dem medizinischen Personal bzw. durch seine Unterstützung von diesem, sowohl sein fremdsprachliches Können als auch sein wissenschaftliches Methodenwissen ausbauen konnte, was auf die *Selbstverortung Barteks* innerhalb des Feldes akademischer Berufe hindeutet:

„außerhalb von dem Monotonen, was ich von den Fachangestellten hatte, dann hatte ich noch, konnte ich meine Fremdsprachenkenntnisse vertiefen durch Patientenkontakt und durch den Kontakt zu den Gastärzten aus [Land], da haben wir das auch irgendwann so gemacht, dass wir gesagt haben, er spricht mit mir Deutsch und ich mit ihm Englisch, und das hat auch funktioniert, das war auch lustig ((lacht)) außerhalb davon hatte man auch sowas wie, dass man auch mal Einblicke kriegt, wie man wissenschaftlich arbeitet, da hat mir einer was gezeigt, wie man zum Beispiel richtig zitiert oder wie man das richtig dann gliedert, das war auch mal interessant, oder einfach mal, da hat er halt auch eine Doktorarbeit wollt er machen, und da musste er so einen Fragebogen entwickeln, wie man das macht und was man dabei beachten muss“
(Bartek-12, #73)

Sowohl fremdsprachliche Tätigkeiten als auch Tätigkeiten, die mit dem wissenschaftlich-akademischen Bereich in Verbindung stehen, werden von *Bartek* allem Anschein nach als *niveauvoll* und *herausfordernd* – und somit als persönlich angemessen – angesehen. Seinen Ausführungen nach bringt er in diesen Bereichen sein *Wissen und Können* aktiv ein, um seine *betriebliche Umwelt* mitzugestalten:

„da war das so, dass ein Arzt eine wissenschaftliche Arbeit angefertigt hat und der hatte halt Probleme mit Excel, da hab ich halt drüber geguckt, weil ich kannte mich in dem Programm gut aus, da haben wir das zusammen gemacht und bei den Gastärzten, da hab ich halt die eben auch schon so ein bisschen betreut, der [vorgesetzte Arzt] fand das auch schön, dass ich mich um die gekümmert hab, quasi, dass ich auch wirklich mit denen gesprochen hab auch privat und denen auch ein bisschen [die Stadt] gezeigt hab, da hab ich mich mal mit einem getroffen, sind wir mal nach [Ort] gefahren, hab ich ihm ein bisschen die Kultur gezeigt und ja das war schön, also meine Englischkenntnisse hab ich dadurch aufgebessert, oder das mal ein Patient da war, der nur [nichtdeutsche Sprache] konnte und das ist auch meine Muttersprache, dann konnte ich das auch anwenden, weil keiner von den Angestellten [nichtdeutsche Sprache] konnte, da hab ich die Patientenaufnahme übernommen oder ich muss auch über Operationsrisiken aufklären, ich hab dann mit denen das Formular ausgefüllt, da wo steht, was für [Komplikationen] und wie der Ablauf ist, und da musste ich die auch befragen, was die für Allergien haben, was für eine Anamnese, also Vorgeschichte, das waren so die guten Sachen, das sind auch so Sachen, man muss halt gucken, wo könnte man etwas machen, was außerhalb des Monotonem geht ne, da muss man wirklich selber drauf kommen, da wird keiner sagen, dass man für jemanden dolmetschen soll, da sind die sich viel zu schön für“
(Bartek-12, #57)

Neben seinem *Selbstbild*, welches dem eines sowohl gebildeten als auch aktiv und erfolgreich Tätigen entspricht, verdeutlicht *Barteks* abschließende Aussage innerhalb des obigen Zitats die Ansicht, dass sein *Wissen und Können* von den dortigen Fachangestellten nicht ausreichend gewürdigt und abgerufen wurde. Diesen unterstellt er, ihn aufgrund eitlen Stolzes nicht um seine kompetente Unterstützung in *relevanten* und *niveauvollen* Arbeitsbereichen gebeten zu haben. Derartige als *herausfordernd* eingestufte Tätigkeiten mussten seiner Ansicht nach von ihm selbst aktiv gesucht werden. Demzufolge wird anhand des Falls *Bartek* u. a. ersichtlich, dass Praktikanten zum Teil bewusst und aktiv ihre *betriebliche Umwelt* beeinflussen bzw. dies zumindest versuchen – und zwar mit der Motivation, ihre dortigen Tätigkeitsmerkmale und Arbeitsbedingungen zum subjektiv Positiveren hin zu verändern.

5.2.7 Zusammenfassende Modelldarstellung des subjektiven Erlebens betrieblicher Praktika

Wie in Kapitel 4.5 grundlegend (theoretisch) verdeutlicht und in den vorangegangenen Kapiteln anhand von Daten expliziert, weist das *interaktionistische Analysemodell des subjektiven Erlebens betrieblicher Praktika* den in Abbildung 5-7 dargestellten Aufbau auf.

Das Analysemodell setzt an den *Motiven und Einstellungen beim ‚Praktikumseinstieg‘* an. Diese stehen (wie in Kapitel 5.1 verdeutlicht) im Zusammenhang mit der *Entscheidung für den Bildungsgang* und der *Entscheidung für den Praktikumsbetrieb* der Jugendlichen und beeinflussen aufgrund der damit einhergehenden *praktikumsbezogenen Ziele und Erwartungen* ggf. die *Einstellung und Motivation* der Praktikantin.¹

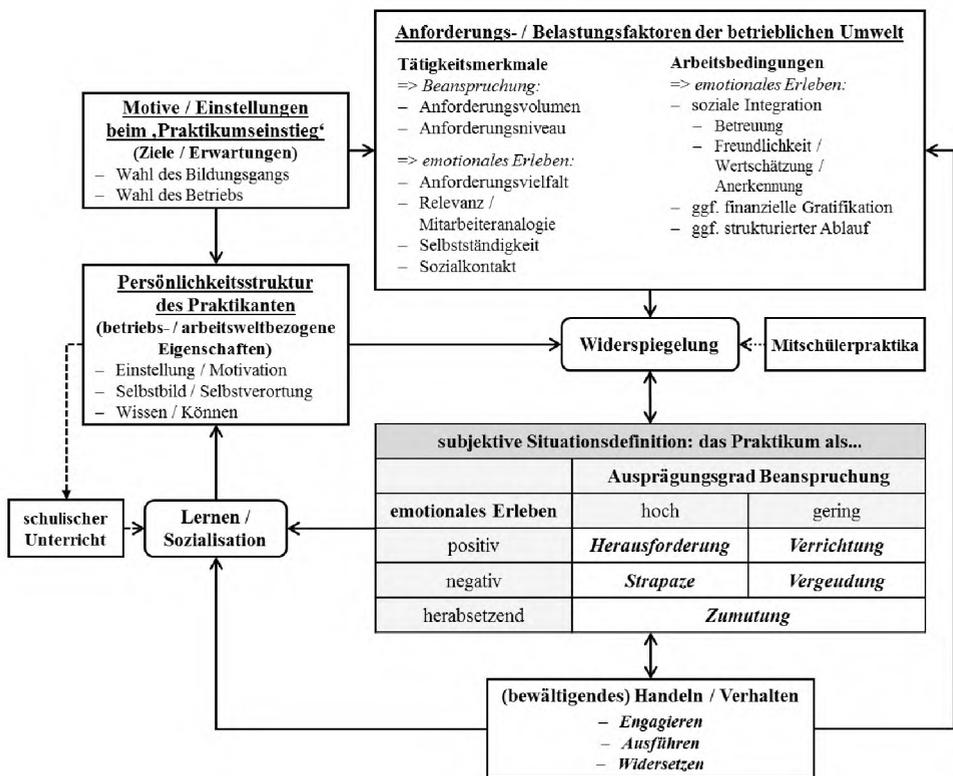
Die *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* umfassen die *Tätigkeitsmerkmale* und die *Arbeitsbedingungen*. Unter den *Tätigkeitsmerkmalen* haben sich zum einen das *Anforderungsvolumen* und zum anderen das *Anforderungsniveau* als bedeutsam herausgestellt. Diese beiden Faktoren bedingen in erster Linie den *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* der Praktikantinnen. Als *Anforderungsvolumen* wird dabei das (quantitative) Ausmaß der aufgetragenen Tätigkeiten bezeichnet. Das *Anforderungsniveau* bezieht sich hingegen auf die Komplexität dieser Aufgaben. Des Weiteren wirken sich in erster Linie die *Tätigkeitsmerkmale Anforderungsvielfalt, Relevanz, Mitarbeiteranalogie, Selbstständigkeit* und *Sozialkontakt* auf das *emotionale Erleben* des betrieblichen Praktikums durch die Jugendlichen aus. Unter *Anforderungsvielfalt* wird der Einsatz unterschiedlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, der zur Erledigung einer Aufgabe bzw. Tätigkeit benötigt wird (vgl. ULICH 2011: 206).² *Relevanz* umfasst die wahrgenomme-

¹ Wie der Pfeil verdeutlicht, bestimmt die *Entscheidung für den Betrieb* die *betriebliche Umwelt* der Praktikantin (bzw. die damit einhergehenden *Anforderungs- und Belastungsfaktoren*) mit.

² *Anforderungsvielfalt* steht in enger Verbindung mit dem *Anforderungsniveau*. Sie bezieht sich jedoch stärker auf den Abwechslungs- als auf den Komplexitätsaspekt.

ne, sowohl betriebliche als auch persönliche Bedeutsamkeit der übertragenen Aufgaben.¹ Die (weitgehende) Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit der Tätigkeiten der Praktikantin mit denen der umgebenden Betriebsangehörigen wird innerhalb des Modells unter dem Begriff der *Mitarbeiteranalogie* subsumiert. *Selbstständigkeit* umfasst zum einen die Möglichkeit, selbstständig Entscheidungen bezüglich der auszuführenden Tätigkeit zu treffen, und zum anderen die Möglichkeit, in bestimmten Bereichen selbstständig probierend und ohne unmittelbare Intervention Anderer tätig zu sein. Des Weiteren stellt *Sozialkontakt* im Kontext der Tätigkeit ein Merkmal dar, welches sich positiv auf das *emotionale Erleben* der Jugendlichen auswirkt.²

Abbildung 5-7: Interaktionistisches Analysemodell betrieblicher Praktika



Quelle: eigene Darstellung

Die *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* umfassen neben den *Tätigkeitsmerkmalen* auch die betrieblichen *Arbeitsbedingungen*, diese wirken sich in erster Linie auf das *emotionale Erleben* des Praktikums aus. In diesem Zusammenhang hat sich

¹ Auch das zeitweilige Ausführen vermeintlich ‚niederer‘ Tätigkeiten wird von einem Teil der Praktikantinnen – in Abhängigkeit von den jeweiligen *Arbeitsbedingungen* und ihrem arbeitsweltlichen *Selbstbild* – grundlegend akzeptiert und als relevant eingestuft.

² Ein Teil der Jugendlichen schätzt es jedoch auch, sich innerhalb seiner betrieblichen Umwelt in erster Linie gegenständlichen Tätigkeiten zuwenden zu können.

insbesondere der Aspekt der *sozialen Integration* als bedeutsam herausgestellt, welcher die Teilbereiche *Freundlichkeit*, *Betreuung* sowie *Wertschätzung und Anerkennung* umfasst: *Freundlichkeit* beschreibt dabei, inwieweit den Jugendlichen im Allgemeinen auf eine wohlwollende und offen zugewandte Art und Weise begegnet wird. Anhand der Interviews ließ sich erkennen, dass *Freundlichkeit* einen besonders wichtigen Aspekt für die Jugendlichen darstellt und das wahrgenommene Betriebsklima zum Teil mit dem Betrieb als Ganzes mehr oder weniger gleichgesetzt wird. *Wertschätzung* und *Anerkennung* stehen in engem Zusammenhang mit der erlebten allgemeinen *Freundlichkeit* in einem Betrieb, gehen allerdings darüber hinaus. *Wertschätzung* umfasst das von betrieblicher Seite aus vermittelte Erleben der Praktikanten, im Allgemeinen als (betrieblich) wertvolle Personen angesehen zu werden. *Anerkennung* hingegen bezieht sich auf positiv erbrachte Leistungen in Form von Dank bzw. Lob. *Betreuung* umfasst die allgemeine und gegenstandsbezogene Einweisung und Unterstützung der Jugendlichen im Betrieb. Diese kann dabei sowohl durch explizit dazu benannte Personen erfolgen oder aber auch durch Mitarbeiterinnen, die sich dieser Aufgabe annehmen: *Betreuung* zeigt sich somit darin, inwieweit sich Personen im unmittelbaren betrieblichen Umfeld befinden, an die sich die Jugendliche bei Fragen und Problemen wenden kann. Das *emotionale Erleben* des Praktikums wird darüber hinaus u. U. auch davon beeinflusst, inwieweit die Praktikantinnen für dieses *finanzielle Gratifikationen* erhalten, was innerhalb der Fallgruppe für einen Teil der Jugendlichen zutraf. Einen weiteren beeinflussenden Faktor stellt – je nach der Betriebsgröße und den damit einhergehenden Möglichkeiten – ein *strukturierter Ablauf* des Praktikums dar, welcher bestimmte Aufgaben- und Abteilungswechsel vorsieht. Im Gegensatz zur *sozialen Integration* stellen diese beiden Merkmale jedoch keine notwendige Bedingung dafür dar, dass das Praktikum auf emotionaler Ebene als positiv erlebt wird.

Bezüglich des *Erlebens* des betrieblichen Praktikums wurden fünf Typen *subjektiver Situationsdefinitionen* auf Seiten der Jugendlichen erkannt. Diese unterscheiden sich anhand der Merkmale *emotionales Erleben* und *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* und gehen in der Regel mit unterschiedlichen *Bewältigungshandlungen* einher bzw. werden von diesen mitbestimmt:

Jugendliche, deren subjektive Situationsdefinition dem Typus *Herausforderung* entspricht, erleben sich in ihrem Praktikum als gefördert und gefordert. Sie erfahren ihr Praktikum, welches sich in der Regel (neben der sozialen Integration) durch die in Abbildung 5-7 genannten Tätigkeitsmerkmale auszeichnet, als stark beanspruchend und emotional als positiv.

Praktika des Typus *Verrichtung* werden hauptsächlich aufgrund der sozialen Integration als positiv erlebt, die Beanspruchung durch die Tätigkeiten ist moderat ausgeprägt.

Als *Vergeudung* werden Praktika erlebt, die sich tendenziell durch Langeweile – und somit eine geringe Ausprägung der Beanspruchung sowie der sonstigen im Modell genannten Tätigkeitsmerkmale – auszeichnen.

Den Typus *Strapaze* kennzeichnet eine hohe Beanspruchung, jedoch darüber hinaus auch ein bedeutsamer Mangel eines oder mehrerer der genannten Tätigkeitsmerkmale bzw. Arbeitsbedingungen, was ein negatives Erleben des Praktikums verursacht.

Jugendliche, die ihr Praktikum als *Zumutung* erleben, fühlen sich ausgenutzt und exkludiert. Dies wird in der Regel durch das Fehlen *sozialer Integration* (bzw. Exklusion) verursacht bzw. durch das emotional als sehr negativ erlebte Fehlen eines oder mehrerer der im Modell genannter Tätigkeitsmerkmale mitverursacht (und ggf. durch das Merkmal, dass die Praktikantinnen keine finanziellen Gratifikationen erhalten, verstärkt).

Keine dieser *subjektiven Situationsdefinitionen* stellt jedoch einen statischen Zustand dar, vielmehr ist davon auszugehen, dass sich diese während eines Praktikums mehrfach verändert und darüber hinaus auch (aktiv) durch das Handeln der Jugendlichen beeinflusst werden kann. Diese Strategien, welche die Praktikantinnen zur *Bewältigung* der *Anforderungen* ihrer *betrieblichen Umwelt* anwenden, lassen sich grundlegend in die Bereiche *Engagieren*, *Ausführen* und *Widersetzen* unterteilen:

Die Bewältigungsstrategie des *Engagierens* ist durch einen ausgeprägten persönlichen Einsatz gekennzeichnet. Dieser hohe Arbeitseinsatz kann dabei entweder aufgrund der betrieblichen *Anforderungen* von der Jugendlichen mehr oder weniger verlangt werden oder aber auf deren (intrinsische) *Motivation* zurückzuführen sein, innerhalb des Praktikums als ‚engagierte Mitarbeiterin‘ aufzutreten bzw. ihr Praktikum hin zu subjektiv interessanter erscheinenden Aufgaben zu modifizieren.

Das alleinige *Ausführen* übertragender Aufgaben kann sich zum einen auf die Akzeptanz der betrieblich vorherrschenden Verhältnisse gründen, unabhängig davon, ob diese als positiv oder negativ erlebt werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Praktikantin der Überzeugung ist, dass sich der bestehende Zustand (trotz einer negativen Situationswahrnehmung) nicht beeinflussen bzw. bestimmen lässt. In einem solchen Fall ist die Bewältigungsstrategie *Ausführen* durch Resignation auf Seiten der Jugendlichen gekennzeichnet.

Ein sich *Widersetzen* gegenüber negativ erlebten betrieblichen Belastungsfaktoren kann zum einen durch offenen Widerstand erfolgen. Zum anderen ist es aber auch möglich, dass sich die Jugendlichen eher passiv widerständig verhalten und bestimmte Aufgaben ohne offenen Protest nicht ausführen. Eine Steigerung dieser Widerstandsform des Nichtausführens bzw. Vermeidens bildet letztendlich der Wechsel des Praktikumsbetriebs.

Die tatsächlichen *Handlungen* der Jugendlichen können sich wiederum auf deren *betriebliche Umwelt* auswirken. Beispielsweise kann ein klagloses *Ausführen* der aufgetragenen Aufgaben den signifikanten Anderen innerhalb des Praktikumsbetriebs signalisieren, dass man mit dieser Übertragung einverstanden ist. Ein optimierendes *Engagieren* signalisiert (neben Integrationsbereitschaft), dass auf Seiten der Praktikantin das Wissen und Können besteht, die übertragenden Aufgaben mehr als nur zu ‚erledigen‘ und zukünftig übertragen-

de Aufgaben werden ggf. ein höheres Anspruchsniveau aufweisen. *Widerstand* kann ggf. auch dazu führen, dass die als negativ erlebten Belastungen zukünftig in weniger starkem Ausmaß von der Jugendlichen verlangt werden. Darüber hinaus werden durch die Jugendlichen die Arbeitsbedingungen (in-) direkt mitbestimmt. Insbesondere die sozialen Beziehungen mit den dortigen Mitarbeiterinnen werden auch durch das soziale Handeln und Verhalten der jeweiligen Praktikantin beeinflusst.

Die *Beanspruchung* durch das Praktikum hat unter Einbeziehung der *Bewältigungsstrategie* der Jugendlichen nicht nur Auswirkungen auf ihre *betriebliche Umwelt*, sondern auch auf ihre *betriebs- und arbeitsweltbezogenen Eigenschaften*. Über *Lernprozesse* erhöht sich ggf. ihr *gegenstandsbezogenes und/oder soziales Wissen und Können*. Auch die *Einstellungen* bezüglich der Betriebs- und Arbeitswelt bzw. das *Bild der Betriebs- und Arbeitswelt* können sich im Verlauf des Praktikums aufgrund von *Lern- und Sozialisationsprozessen* verändern. Das Selbsterleben der Jugendlichen innerhalb der spezifischen *betrieblichen Umwelt* wirkt sich darüber hinaus ggf. auch auf ihr *Selbstbild* und ihre *betriebs- bzw. arbeitsweltbezogene Selbstverortung* aus. Diese Auswirkungen des betrieblichen Praktikums bilden den Gegenstand des folgenden Kapitels.

Darüber hinaus wird innerhalb des Modells durch die Komponente *Mitschülerpraktika* auf die in Kapitel 4.5.4.5 thematisierte Erkenntnis verwiesen, dass die subjektive Bedeutung des selbsterlebten Praktikums ggf. auch durch die (Vergleiche ermöglichenden) Erzählungen von Mitschülerinnen beeinflusst wird. Der Vollständigkeit halber umfasst das Modell auch den *schulischen Unterricht*. Dieser verursacht ggf. betriebs- und arbeitsweltlich relevante *Lernprozesse* auf Seiten der Jugendlichen, ggf. wirken sich jedoch auch die persönlichen Erfahrungen aus dem betrieblichen Praktikum auf das individuelle Wirken im schulischen Kontext aus.

5.3 Auswirkungen des betrieblichen Praktikums

In diesem Kapitel, in welchem die Auswirkungen des betrieblichen Praktikums thematisiert werden, verdeutliche ich zu Beginn den (subjektiven) Erwerb von *arbeitsweltlich relevantem Wissen und Können*, darauf stelle ich die ggf. im Kontext der Praktika entstandenen *subjektiven Arbeitsweltbilder* der Jugendlichen vor und erläutere anschließend die eventuellen Auswirkungen auf die persönliche *berufliche Orientierung* (bzw. das arbeitsweltliche (*potenzielle*) *Selbstbild*) der (ehemaligen) Praktikanten.

5.3.1 Erwerb von arbeitsweltlich relevantem Wissen und Können

Innerhalb von LEMPERTS (vgl. 2009: 30)¹ *interaktionistischen Kausalmodell beruflicher Sozialisation* wirken sich berufliche Sozialisationsprozesse auf die *individuellen Persönlichkeitsstrukturen* der Betroffenen aus. Diese unterteilen sich in die *berufsspezifischen gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen* und die *arbeits- und*

¹ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.

berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen sowie die *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale*. Wie in Kapitel 3.1 bzw. 3.2.3 verdeutlicht, wird in der vorliegenden Studie nicht auf die von LEMPERT genannten Kategorien zurückgegriffen, da sich die Fragestellung und das Forschungsdesign auf das subjektive Erleben des Praktikums und dessen (subjektive) Auswirkungen beziehen (und somit weder der Erwerb beruflicher Kompetenzen noch die Veränderung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale¹ empirisch analysiert bzw. gemessen werden). Stattdessen werden in dieser Arbeit die definitorisch ‚weiteren‘ Begriffe (*berufs- und arbeitsweltbezogenes gegenstandsbezogenes Wissen und Können*, (*berufs- und arbeitsweltbezogenes soziales Wissen und Können* und (*berufs- und arbeitsweltbezogenes Selbstbild*) verwendet, welche in unmittelbarem Zusammenhang miteinander stehen und sich demzufolge ggf. nur auf theoretischer Ebene differenzieren lassen.

Der subjektive Erwerb von *berufs- und arbeitsweltlich relevantem Wissen und Können* wurde im Kontext der Interviewerhebung offen thematisiert. In der Regel wurden die Jugendlichen ohne einschränkende Spezifizierung danach gefragt, ob sie innerhalb ihres Praktikums etwas gelernt haben bzw. ob sie der Meinung seien, dort etwas gelernt zu haben.² Wie die Interviewauszüge in Abbildung 5-8 deutlich machen, bezieht sich eine Vielzahl der Antworten auf den Bereich des *sozialen Wissens und Könnens*:

¹ Verweise auf empirische Studien, die sich mit der Entwicklung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale im beruflichen Kontext befassen, finden sich in Kapitel 3.2.3.

² Einige der Interviewpartner wurden darüber hinaus spezifischer danach gefragt, ob sie der Meinung seien, sich durch ihr Praktikum verändert zu haben.

Abbildung 5-8: Subjektiver Erwerb von sozialem Wissen und Können

Fall	Interviewzitat
Axel-12	„Umgang mit Menschen, man kann nicht zu jedem Menschen gleich sein, jeder hat ne andere [...] Wellenlänge, die man eben halt probieren muss zu treffen und das ist so ne Sache, das hab ich in dem Jahr gelernt“ (#21) [Axels Aussage fiel im Kontext seiner Erläuterungen des betrieblichen Umgangs.]
Bartek-12	„ich hab das Gefühl gehabt wirklich nur das Soziale, das war das, was mir auch was bringen würde, dass man auch lernt, wie man mit Kollegen sich unterhält, wie man mit denen umgeht“ (#73) [Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, was er ggf. im Praktikum gelernt habe.]
Eva-11	„dann lern ich einfach diesen Umgang am Telefon anzuwenden, das ist schon sinnvoll“ (#81) [Ausschnitt ihrer Antwort auf die (Nach-) Frage, was sie ggf. im Praktikum lernen würde. Noch davor nannte sie Beispiele für gegenstandsbezogenes Wissen und Können.]
Gökhan-11	„ja auf jeden Fall lernt man den Umgang mit Kunden [...] man lernt Verkaufsstrategien“ (#74) [Beginn/Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, was er ggf. im Praktikum lernen würde.]
Hanna-12	„ja, auf jeden Fall, weil, es war so das erste Mal für mich, dass ich so immer jeden Tag mit fremden Leuten in Kontakt war, also ich habe damit kein Problem, aber es ist natürlich eine Erfahrung“ [...] „es hat mir auf jeden Fall was gebracht [...] jetzt nicht so in diesem Sinne, die Ware an den Mann zu bringen, sondern auch generell, mit älteren Menschen, die respektvoll zu behandeln [...] aber trotzdem eng befreundet miteinander zu sein, so, das war eben mal was Neues für mich [...] ich hätte mir nie so vorgestellt, dass ich mit denen später mal Kaffee trinken gehe so“ (#45) [Beginn/Ausschnitt ihrer Antwort auf die Frage, was sie ggf. im Praktikum gelernt habe.]
Ina-12	„zum Beispiel am Anfang war das so, dass ich auch ja wirklich schüchtern auf fremde Personen zugegangen bin, und Handreichen, das war für mich alles dann so was ganz Neues, und dann im Laufe der Zeit ist das einfach dann selbstverständlich und das ist jetzt, wenn ich eine Ausbildung mache, ist das für mich gang und gäbe, also das ist eigentlich ganz normal, dass man da auch ein bisschen souveräner einfach auftritt“ (#9) [Inas Aussage fiel im Kontext ihrer Erläuterungen zu vorherigen Vorstellungsgesprächserfahrungen.]
Kayra-12	„für mich persönlich hat es an Erfahrung nix gebracht, natürlich weiß ich jetzt, wie ich mit Mitarbeitern umgehe, aber an Erfahrung, was mich bilden sollte, hat es mir nix gebracht“ (#83) [Kayras Aussage fiel im Kontext ihrer Erläuterungen der persönlichen Bedeutsamkeit ihres Praktikums.]
Luan-12	„das auf jeden Fall, nicht nur im Bereich Beruf, sondern auch im Bereich Menschenkenntnis“ (#41) [Beginn/Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, was er ggf. im Praktikum gelernt habe.] ¹
Mona-11	„dadurch, dass ich halt oft was vortragen muss oder so, immer so ein bisschen sicherer, wenn es um Reden oder so geht“ (#51) [Beginn/Ausschnitt ihrer Antwort auf die Frage, was sie ggf. im Praktikum lernen würde.]
Nesrin-11	„durch diesen Kontakt mit diesen Mandanten wurde ich halt immer [...] offener, ansonsten war ich immer so eine Schüchterne, und jetzt kann ich auch mehr reden und habe auch Spaß daran“ (#21) [Ausschnitt ihrer Antwort auf die Frage, was sie ggf. im Praktikum lernen würde. Noch davor nannte sie ein Beispiel für gegenstandsbezogenes Wissen und Können.]
Onur-11	„den Umgang mit den Menschen“ (#39) [Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, was er ggf. im Praktikum lernen würde. Noch davor nannte er ein Beispiel für gegenstandsbezogenes Wissen und Können.]

¹ An anderer Stelle verweist Luan auf den Ausbau seiner *Emotionsregulationsstrategien* (vgl. Kapitel 4.5.3.7) im sozialen Umgang: „und halt ein bisschen ruhiger geworden, wirklich ein bisschen ruhiger, das hat mich schon geprägt, diese [Praktikumszeit], dass ich nicht wegen jedem bisschen in die Luft gehe, dass ich halt ein bisschen lockerer bleibe und dass, wenn ich merke, okay jetzt musst du nachgeben, jetzt hat es keinen Sinn, oder wenn du weißt, dass du recht hast, dass du dir denkst, okay, du bleibst ruhig, es lohnt sich nicht, mit dem Menschen (zu diskutieren), einfach locker“ (Luan-12, #47)

Selma-11	<p>„ich bin auch viel offener geworden, ich bin eigentlich ein ziemlich schüchterner Mensch, muss ich sagen, also mir ist das am Anfang ziemlich schwer gefallen, als die Kunden am Tresen standen [...] ich habe auch ein bisschen geflüstert und so und war total schüchtern, und mittlerweile gehe ich klar auf die zu [...] früher war das halt nicht so, da war ich dann halt eher so ein bisschen zurückhaltend und war immer so die graue Maus würde ich sagen ((lacht)), die immer nur so nebenbei ein bisschen fleißig gearbeitet hat und so, aber sonst bin ich nicht groß aufgefallen ((lacht))“ (#35)</p> <p>[Beginn/Ausschnitt ihrer Antwort auf die Frage, ob sie sich durch das Praktikum verändert habe. Zuvor nannte sie auf eine Frage bezüglich des Lernens innerhalb des Praktikums in erster Linie Beispiele für gegenstandsbezogenes Wissen und Können.]</p>
Tom-11	<p>„ich finde, mein Umgang zu Menschen, der hat sich auf jeden Fall verändert [...] dass man nicht immer so oberflächlich sein sollte [...] in Konfliktsituationen viel auch, wie man reagiert“ (#31)</p> <p>[Beginn/Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, ob er sich durch das Praktikum verändert habe.]</p>
Ulrike-11	<p>„eher so das Soziale, dass ich auch mit Menschen zu tun habe, wo ich mir draußen vielleicht denken würde mhm Anzugträger und so, wo ich jetzt mir gedacht hätte, mhm wie ist er denn drauf oder so, aber ja, das wäre das Einzige, dass ich einfacher mit verschiedenen Menschen Kontakt habe, wo ich so mit [Alter] keinen Bock dazu hätte“ (#53)</p> <p>[Beginn/Ausschnitt ihrer Antwort auf die Frage, ob sie sich durch das Praktikum verändert habe. Zuvor nannte sie auf eine Frage bezüglich des Lernens innerhalb des Praktikums zu Beginn Beispiele für gegenstandsbezogenes Wissen und Können und verwies darauf auf ihr soziales Wissen und Können.]</p>
Vitali-11	<p>„ich kann besser telefonieren zu Leuten, also Telefongespräche führen ist jetzt viel besser als vorher, offener zu Menschen, die ich nicht kenne“ (#27)</p> <p>[Beginn/Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, was er ggf. Außerschulisches im Praktikum lernen würde.]</p>
Wesley-11	<p>„das einzigste, was es gebracht hat für mich, ist halt, dass ich fremden Leuten gegenüber halt also diese Kontaktfreudigkeit halt aufgebaut habe, also dass ich mit anderen Leuten gleich auf sie zugehen kann und mit ihnen reden kann, auf sie eingehen kann“ (#27)</p> <p>[Beginn/Ausschnitt seiner Antwort auf die Frage, ob ihm das Praktikum etwas für die Schule gebracht habe.]</p>

Quelle: eigene Darstellung

Anhand der in Abbildung 5-8 aufgelisteten Aussagen wird somit ersichtlich, dass der Großteil der Jugendlichen der Auffassung ist, durch das betriebliche Praktikum sein *soziales Wissen und Können* ausgebaut zu haben. Ein Teil der Jugendlichen, als Beispiel sei hier auf *Eva* und *Gökhan* verwiesen, bezieht sich bei seinen Antworten auf spezifische (tätigkeitsbezogene) Sachverhalte. Das Gros der Befragten verweist allerdings explizit auf die eigene persönliche Entwicklung bezüglich des allgemeinen Abbaus von Hemmungen und Unsicherheiten im Umgang mit sozialen Situationen (bspw. *Ina*, *Mona*, *Nesrin*, *Selma*, *Vitali* und *Wesley*), den Ausbau von allgemeinem Wissen und Können im Umgang mit Menschen (bspw. ist *Axel* der Überzeugung, seine Empathie verbessert zu haben, gleiches gilt für *Hanna* und *Ulrike*, die soziale Vorurteile abbauten) und den Umgang mit sozialen Konfliktsituationen (bspw. *Luan* und *Tom*). Somit ist festzuhalten, dass (aus Perspektive der Betroffenen) der persönliche Nutzen des betrieblichen Praktikums überwiegend den Ausbau des eigenen *sozialen Wissens und Könnens* betrifft.

Mit Bezug auf den in Kapitel 3.2.2 vorgestellten theoretischen Ansatz von MEAD lässt sich dieser Ausbau des *sozialen Wissens und Könnens* auf das soziale Handeln der Jugendlichen im Kontext des Praktikums zurückführen. Ihr *Self* bzw. *Selbst* entwickelten die Jugendlichen vor Beginn des Praktikums in erster Linie durch soziale Interaktionen mit signifikanten Anderen in den Bereichen Familie, Schule und Peer-Group. Zumindest zu Beginn des Praktikums stellt der Betrieb eine in der Regel fremde (soziale) Umwelt dar. Während des

Praktikums sind die Jugendlichen im Kontext sozialer Situationen, welche für sie aufgrund mangelnder Erfahrungen mit (ggf. erheblicher) Unsicherheit verbunden sind, zu sozialen Handlungen gezwungen. Über die Reflexion der Reaktionen der betrieblichen Interaktionspartner auf die eigenen Handlungen integrieren die Jugendlichen ggf. die (sie selbst betreffenden) (Re-) Aktionen signifikanter Anderer als soziale Erfahrungen in ihr *Selbst*. Auf diese Art und Weise entwickelt sich das *Selbst* der Jugendlichen weiter, welches sich fortan auch auf den (zuvor mehr oder weniger unbekannt)en Bereich der Betriebs- und Arbeitswelt bezieht.¹ Über diese fortwährende Reflexion der Reaktionen anderer auf das eigene soziale Handeln (was dem Aufbau von Wissen über das eigene Wirken in sozialen Situationen gleichkommt) erscheinen soziale Situationen zukünftig als weniger unsicher bezüglich des eigenen Handelns und der (Re-) Aktionen anderer. Mit Bezug auf den theoretischen Ansatz von BLUMER, wonach Bedeutungen stets durch soziale Interaktionen bestimmt bzw. durch diese ausgehandelt werden, machen die Jugendlichen ggf. darüber hinaus die Erfahrung, dass sie durch ihr Handeln in sozialen Situationen auch ihre soziale betriebliche Umwelt (aktiv) beeinflussen und demzufolge (mit-) gestalten (können).

Aufgrund der unterschiedlichen Wirtschaftszweige und Betriebsarten, in denen die Jugendlichen ihr Praktikum absolvieren, variieren ihre gegenstandsbezogenen Tätigkeiten. In diesem Zusammenhang unterscheiden sich auch ihre Lernerfahrungen. Sie reichen von klassischen kaufmännischen (Hilfs-) Tätigkeiten, wie der Ablage von Schriftstücken („also die einzigen Fähigkeiten, die Sie dann haben letztendlich ist, Sie lernen das Alphabet, Sie lernen arabische Zahlen ((beide lachen))“ *Bartek-12 #7*) oder dem korrekten Ausstellen von Unterlagen („ich habe ja gelernt, wie man die ganzen Lieferscheine schreibt“ *Selma-11 #33*) über arbeitskraftoptimierende Maßnahmen („da habe ich schon dieses Zehnfingerschreiben gelernt, was die mir auch selber beigebracht haben“ *Nesrin-11 #21*) bis hin zu produktionsbezogenen Tätigkeiten. Wegen der großen Bandbreite und Unterschiede dieser Tätigkeiten und weil der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf der Untersuchung betriebsspezifischen Lernens liegt, wird hier von einer tiefergehenden Analyse bzw. Darstellung abgesehen. Auf grundlegender Ebene lassen die Interviewaussagen bezüglich des (gegenstandsbezogenen) Lernens darauf schließen, dass dieses insbesondere bei denjenigen Jugendlichen stattfindet, die ihr Praktikum überwiegend bzw. tendenziell als *Herausforderung* erleben. In Anbetracht der Merkmale, die diesen Typus auszeichnen, erscheint dieses naheliegend.² Demnach ist anzunehmen, dass Praktika, deren Anforderungsfaktoren durch ein hohes *Anforderungsniveau* sowie *Anforderungsvielfalt*, *Selbstständigkeit*, *Sozialkontakt*, *Betreuung* und einen *strukturierten Ablauf* gekennzeichnet sind und die von den Jugendli-

¹ Dieser Aspekt lässt sich meines Erachtens mit Bezug auf den theoretischen Ansatz von KEUPP et al. (2008) verdeutlichen (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Demnach entwickeln bzw. vertiefen die Jugendlichen im Verlauf ihres Praktikums ggf. ihre *berufs- und arbeitsweltbezogene Teilidentität*.

² Vgl. Kapitel 5.2.1.

chen darüber hinaus als – persönlich *herausfordernde* – minimale Überforderung¹ erlebt werden, das höchste (gegenstandsbezogene) Lernpotenzial aufweisen.²

Abschließend sei noch auf einen möglichen Wechselwirkungsprozess mit dem schulisch erworbenen Wissen und Können verwiesen. Ein solcher findet in erster Linie bei denjenigen Jugendlichen statt, die im Kontext ihrer Praktikumsstätigkeit PC-basierte Office-Programme nutzen. In diesem Bereich werden zum Teil klare Bezüge zum schulisch-theoretischen Unterricht hergestellt und die Jugendlichen berichten davon, dass sie das dort erworbene Wissen auch in der Praxis anwenden (bzw. das praktisch erworbene Wissen und Können für den schulischen Unterricht nutzen).³ Demzufolge stellt insbesondere der Wirtschaftsinformatikunterricht zumindest für einen Teil der Jugendlichen eine Unterstützung im *Aufbau gegenstandsbezogenen Wissens und Könnens* dar.⁴

5.3.2 Entstehung und Verfestigung subjektiver Arbeitsweltbilder

Durch das Erleben des betrieblichen Praktikums entsteht bzw. verfestigt sich ggf. ein allgemeines bzw. betriebsspezifisches Arbeitsweltbild auf Seiten der Jugendlichen. Anhand der Analyse der Interviewaussagen wurden drei *subjektive Bilder der Betriebs- und Arbeitswelt* ersichtlich: *Schaffenskollektiv*, *Tretmühle* und *Haifischbecken*. Diese stehen (zumindest ansatzweise) in Zusammenhang mit der in Kapitel 5.2 tiefergehend thematisierten *Typologie des subjektiven Erlebens des betrieblichen Praktikums*. Sie werden im Folgenden, ggf. mit Verweisen auf exemplarische Interviewaussagen bzw. skizzierte Falldarstellungen, verdeutlicht.

5.3.2.1 Schaffenskollektiv

Schaffenskollektiv bezeichnet ein *Arbeitsweltbild*, welches dem eines gemeinschaftlichen, ziel- bzw. aufgabenorientierten Tätigseins entspricht. Ein solches *Arbeitsweltbild* entwickelt sich in erster Linie bei denjenigen Jugendlichen, die zum einen ihre betrieblichen Sozialstrukturen als kollegial und integrierend erleben und zum anderen, in der Regel gemeinsam mit ihren dortigen Mitarbeitern, persönlich beanspruchende und betrieblich relevante Tätigkeiten ausführen.

Mit Bezug auf die *Typologie des subjektiven Erlebens des betrieblichen Praktikums* erscheint es demnach naheliegend, dass Jugendliche, die ihr Praktikum als *Herausforderung* – und sich selbst somit als gefördert und gefordert sowie in eine betriebliche Gemeinschaft

¹ Vgl. Kapitel 3.2.3.3.

² Vgl. hierzu auch die in Kapitel 4.5.4.2 genannten Punkte lernförderlicher Arbeitsaufgaben.

³ An der berufsbildenden Schule, an der die Erhebung stattfand, erhalten Schüler der zweijährigen Fachoberschule einen speziellen, praxisbezogenen EDV-Unterricht.

⁴ Weiteres bedeutsames, von den Jugendlichen genanntes Schulwissen bezieht sich auf spezifische Sachverhalte, zu denen (tätigkeits- bzw. branchenabhängig) eine Verbindung erkannt wurde (bspw. Kaufverträge) oder eher auf allgemeine Themen, die ggf. zeitgleich im Unterricht behandelt wurden (bspw. Wirtschaftskreislauf). Aufgrund der nur vereinzelt Nennungen und des möglichen strategischen Verhaltens der Jugendlichen, schulisches Wissen darzulegen, thematisiere ich diesen Komplex nicht tiefergehend. Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass ein Teil der Jugendlichen keinen Bezug zum schulisch-theoretischen Unterricht herstellen konnte.

integriert – erleben, mehr oder weniger unweigerlich ein solches *Arbeitsweltbild* entwickeln. Daher wird an dieser Stelle auf eine (erneute) exemplarische Verdeutlichung verzichtet und auf die in Kapitel 5.2 vorgestellten Fälle verwiesen.

Darüber hinaus entwickelt ein Teil derjenigen Praktikanten ein *Arbeitsweltbild* des Typus *Schaffenskollektiv*, die ihr Praktikum überwiegend als *Verrichtung* – und somit als ein integriertes Ableisten – erleben. Exemplarisch sei dafür auf die Fälle *Hanna-12* und *Vitali-11* verwiesen.¹ *Hanna-12* verrichtete ihr Praktikum in einem Einzelhandelsbetrieb, in welchem sie sich sowohl sozial als auch tätigkeitsbezogen als integriert erlebte. Die Betriebs- und Arbeitswelt beurteilte sie daher als angenehmer als das Schülerinnendasein („*das war einfach schöner, was zu schaffen, als wie den ganzen Tag zu sitzen und zuzuhören*“ #95). Auch *Vitalis* *Arbeitsweltbild*, welches u. a. durch seine Praktikumstätigkeit in einer Behörde geprägt wurde, entspricht dem eines *Schaffenskollektivs*. In seiner Antwort auf die Frage, ob er lieber arbeite oder in die Schule gehe, wird dies deutlich:

„*ich gehe viel lieber arbeiten eigentlich [...] kann ich einfach meine Arbeit machen ohne irgendwelches nerviges Zeug, das ich eigentlich nicht brauche [...] in der Schule sitzt man nur rum und hört dauernd zu und muss irgendwas schreiben, das ist langweilig, im Gegensatz zu arbeiten, dann ist halt immer Verschiedenes, unterschiedliche Sachen, das ist viel besser, da hat man noch viel mehr seine Ruhe, wenn man was macht, Schule ist ja immer laut, und überall die Leute, und muss man sich so fokussieren auf irgendwas, das ist schwer, an der Arbeit ist es ruhig, da kommst du hin, Totenstille, jeder macht seine Arbeit und gut ist*“
(*Vitali-11*, #61)²

Auch die Aussagen der anderen Jugendlichen, bei denen sich durch das Praktikum das *Arbeitsweltbild Schaffenskollektiv* entwickelte bzw. verfestigte, lassen darauf schließen, dass sie es entweder bevorzugen, anstelle des Schulbesuchs aktiv in der Betriebs- und Arbeitswelt (ihres Praktikums) tätig zu sein, oder aber ihr Praktikum als angenehme und mehr oder weniger gleichwertige Abwechslung zum theoretischen Unterricht ansehen.

5.3.2.2 Tretmühle

Das *Arbeitsweltbild* des Typus *Tretmühle* steht in Zusammenhang mit erschöpfender Eintönigkeit. Demzufolge entsteht bzw. verfestigt sich ein solches Bild der Betriebs- und Arbeitswelt überwiegend bei denjenigen Jugendlichen, die ihr betriebliches Praktikum als *Vergeudung* erleben und welches für sie somit in erster Linie ein unterfordertes Absitzen darstellt.

Exemplarisch sei hier auf die Aussage von *Ralf-11* verwiesen, der sein Praktikum in einer Kanzlei überwiegend als *Vergeudung* erlebt und noch keine konkreten beruflichen Ziele anstrebt („*vielleicht irgendwas mit Medien oder sowas*“ #51). Gleichzeitig würde er aber lieber ein Studium beginnen als eine Ausbildung, da er sich für den Arbeitsalltag noch nicht

¹ Weitere Jugendliche, bei denen sich in erster Linie das *Arbeitsweltbild Schaffenskollektiv* herausbildete, sind neben *Axel-12*, *Hanna-12*, *Ina-12*, *Mona-11* und *Vitali-11* u. a. auch *Carsten-11* und tendenziell *Selma-11*.

² *Vitalis* präferierte Arbeitsorganisationsform lässt sich wohl in erster Linie als kollektive Einzelarbeit bezeichnen.

bereit bzw. alt genug fühlt („*ich weiß nicht, jetzt schon zu arbeiten*“ #53). Auf die Frage, was er denn am liebsten machen würde, wenn er sich etwas aussuchen könnte, fällt ihm der Beruf des Sportreporters ein, welchen er mit der im Praktikum erlebten Betriebswelt abgleicht:

„und da [im Praktikumsbetrieb, Anm. J. L.] sitzt man halt viel rum, vor dem PC, und das ist halt überhaupt nicht mein Ding eigentlich, finde ich dann langweilig und (es) tut der ganze Rücken dann weh, wenn man den ganzen Tag nur rumsitzt, lieber so noch bisschen mit Bewegung und Action, finde ich, ist halt irgendwie, glaube ich, wenn man den ganzen Tag oder jahrelang immer am gleichen Arbeitsplatz sitzt, finde ich jetzt, dass man gar nichts davon von der Welt sieht und immer nur mit den gleichen Leuten arbeitet zum Beispiel, manche sind da schon [x] Jahre in der Kanzlei, aber das könnte ich mir überhaupt nicht vorstellen, vielleicht später einmal, wenn ich halt schon älter bin, aber jetzt noch überhaupt nicht, das ist überhaupt nicht mein Ding“
(Ralf-11, #55)

Demnach erlebt Ralf die aus seiner Sicht eintönige Bürowelt seines Praktikums bzw. die *Betriebs- und Arbeitswelt* an und für sich als etwas (persönlich) Einschränkendes, dem er nach Möglichkeit entkommen bzw. zumindest möglichst lange fernbleiben möchte. Ein ähnliches Bild der *Betriebs- und Arbeitswelt* entwickelte sich, wenn auch mit stärker ausgeprägtem Bezug zur spezifischen Praktikumsstätigkeit, ebenso bei Pavel-11 („*ist immer nur dasselbe*“ #41), Jens-12 („*zieht sich die Zeit*“ #11) und Eva-11 („*ich sitze [...] sehr oft rum und mache nichts*“ #41).

Neben denjenigen Jugendlichen, die ihr Praktikum überwiegend als *Vergeudung* erleb(t)en, entwickelt bzw. verfestigt sich ggf. ein *Bild der Betriebs- und Arbeitswelt* als *Tretmühle* auch bei einem Teil derjenigen Praktikanten, die dieses als *Verrichtung* und somit als ein integriertes Ableisten erleben. Exemplarisch sei hierfür auf die Fälle Gökhan-11¹ („*dieses zehn Stunden lang wie in ner Galerie zu hocken*“ #31), Nesrin-11 („*es ist einfach viel zu lang*“ #21) und Ulrike-11² verwiesen. Letztere äußert sich zu ihrem Praktikum, indem sie die Nichterfüllung ihrer Erwartungen resümiert, wie folgt:

„ich habe es mir aufregender vorgestellt [im Bereich Finanzdienstleistungen] ich hab zwar gewusst, das ist ein Bürojob und alles, aber dass da vielleicht ein bisschen mehr passiert, weil letztendlich machen die ja eigentlich jeden Tag das gleiche, sitzen vor dem Computer und [telefonieren], rechnen Angebote aus, rufen Kunden an und schlagen denen die vor und ja, so oft kommt auch gar kein Kunde vorbei oder so und deswegen ist es ja trockener als ich gedacht habe“
(Ulrike-11, #89)

Alle zuletzt genannten Fälle sind dadurch gekennzeichnet, dass das persönliche Betriebspraktikum in erster Linie als *Verrichtung* erlebt wird, durch dieses jedoch überwiegend ein (zumindest betriebs- bzw. berufsspezifisches) *Betriebs- und Arbeitsweltbild* als *Tretmühle*

¹ Gökhan-11 erfuhr innerhalb einer vorherigen, nicht abgeschlossenen Berufsausbildung in der Finanzdienstleistungsbranche die *Arbeitswelt* bereits als *Haifischbecken* („*[Finanzdienstleistungen] ist wirklich so 'ne Sache, da muss man wirklich entweder eiskalt sein und das bin ich halt nicht ((lacht))*“ #49).

² Ulrikes Äußerungen bezüglich ihres Praktikums wirken im Verlauf des Interviews zum Teil widersprüchlich. Auf Grund dessen lässt sie sich nur schwer einem Typus des *subjektiven Erleben des Praktikums (Verrichtung oder Vergeudung)* zuordnen.

entsteht. Das lässt sich in den jeweiligen Fällen dadurch begründen, dass sich die Jugendlichen als (sozial) integriert erleben, sie die widerspiegelte Betriebsumwelt inklusive der dortigen Tätigkeiten jedoch als langweilig und monoton beurteilen.

Gegebenenfalls finden sich auch bei Jugendlichen, die ihr Praktikum in erster Linie als *Zumutung* erleben, Hinweise darauf, dass sich bei diesen das Arbeitsweltbild *Tretmühle* herausbildete.¹ Da Praktika, die als *Zumutung* erlebt werden, jedoch (offene) soziale Konflikte aufweisen, zeitigen sie in der Regel das *Arbeitsweltbild Haifischbecken*, welches im folgenden Unterkapitel thematisiert wird.

5.3.2.3 Haifischbecken

Praktikanten, deren betriebliche Umwelt aus subjektiver Sicht durch soziale Spannungen und Konflikte, konkurrierendes Handeln oder auch einen hohen Druck durch Andere gekennzeichnet ist, entwickeln ein *Arbeitsweltbild*, welches in erster Linie dem des *Haifischbeckens* entspricht. Demzufolge zeichnet sich ein derartiges Bild dadurch aus, dass die Jugendlichen die Arbeitswelt als etwas ansehen, in dem sie sich auf der sozialen Ebene verteidigen bzw. durchsetzen müssen. In Bezugnahme auf die *Typologie des subjektiven Erlebens des betrieblichen Praktikums* führen somit in erster Linie Praktika, die als *Zumutung* erlebt werden, zum *Arbeitsweltbild* des *Haifischbeckens*. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dieses *Arbeitsweltbild* mit starkem Bezug zur gesamten Arbeitswelt am Fall *Luan-12* und eher betriebsspezifisch am Fall *Wesley-11*:

Aufgrund der Wiederholung einer Jahrgangsstufe absolvierte *Luan-12* sowohl im öffentlichen Dienst ein Praktikum als auch im Einzelhandel. Während des ersten erlebte er nicht nur die ihm zugewiesenen Tätigkeiten als positiv („*hört sich sehr monoton an, nur ist es eigentlich gar nicht gewesen*“ #21), sondern darüber hinaus auch den Großteil der dortigen Mitarbeiter bzw. Vorgesetzten als integrierend und unterstützend („*die anderen Kollegen waren superfreundlich [...], der [Vorgesetzte Y] war top, der war wirklich top, ich konnt-ich konnte gar nichts sagen, da ist ein Azubi gewesen, der hat mir auch in vielerlei Hinsicht geholfen, das war auch top*“ #39). Demzufolge lassen seine Aussagen an dieser Stelle ein subjektives *Arbeitsweltbild* vermuten, welches in erster Linie dem weiter oben verdeutlichten Typus *Schaffenskollektiv* entspräche.

Wie in Kapitel 5.2.5 verdeutlicht, stellten jedoch für *Luan* die seiner Erzählung nach xenophoben Äußerungen eines Betriebsmitglieds, welche sich auf seinen Migrationshintergrund bezogen, eine Provokation dar. Exkludierende Äußerungen dieser Art, die ihm eine Nicht- bzw. Semi-Mitgliedschaft in der Gemeinschaft deutscher Staatsbürger zuweisen, erlebt er

¹ Exemplarisch sei hier auf die folgenden Aussagen verwiesen: „*man hat da einfach acht Stunden oder länger gestanden, hat immer das Gleiche getan, hatte keine Abwechslung*“ (*Kayra-12* #95), „*Ablage muss man halt wirklich drei, vier Stunden am Tag machen*“ (*Bartek-12* #53).

als hochgradig beleidigend.¹ Dieses Erleben überschattete seine subjektive *Widerspiegelung* des Praktikums und so resümiert er auf die Frage, ob er dort etwas gelernt habe:

„das auf jeden Fall, das auf jeden Fall, nicht nur im Bereich Beruf, sondern auch im Bereich Menschenkenntnis, weil mir ist aufgefallen [...], dass man sich überall zusammenreißt und immer auf Arschlöcher trifft, auf gut Deutsch gesagt ((lacht))“
(Luan-12, #41)

Ein weiteres Praktikum absolvierte er im Einzelhandel (*„die Arbeit war wirklich monoton, war auch, ehrlich gesagt, total langweilig“* #53), den Umgang mit seinem dortigen Vorgesetzten empfand Luan als überwiegend positiv (*„mit meinem Chef kam ich eigentlich sehr gut klar, kam ich sehr gut klar, manchmal ein bisschen komisch gewesen, aber okay“* #53, an anderer Stelle: *„so ein bisschen seltsam, aber an sich total lieb, würde ich jetzt nichts drüber sagen“* #55). Allgemein beurteilt er die Arbeit von Vorgesetzten jedoch eher als verwaltend und wenig tatkräftig, womit er indirekt auch sein eigenes betriebliches Schaffen hervorhebt (*„warum soll der nen Finger krumm machen, ich meine, der hat ja seine Arbeit ((lacht))“* #53). Allem Anschein nach unterteilt Luan betriebliches Personal in (festangestellte) Personen mit Weisungsbefugnis, die sich bezüglich (körperlich) beanspruchender Tätigkeiten zurückhalten können, und in Personen (mit Semi-Betriebsmitgliedschaft), welche solche Tätigkeiten ausführen müssen. Dabei handelt es sich um eine Ansicht, die sich allem Anschein nach im Kontext seiner (unbezahlten) Praktikantentätigkeit entwickelt bzw. verfestigt hat. Den allgemeinen sozialen Umgang innerhalb des Einzelhandelsbetriebs verdeutlicht er wie folgt:

„Kollegen sind alle hinterlistig gewesen //ja?!// ja, alle, jeder hat über jeden geredet, mich hat das nicht interessiert, ich wollte meine Arbeit machen, ich bin ja nicht dorthin gekommen, um Freunde kennenzulernen //okay// ist einfach eine Tatsache“
(Luan-12, #55)

Zum einen wird somit ersichtlich, dass Luan die dortigen Mitarbeiter überwiegend als unkollegial und intrigant erlebte, zum anderen macht Luan jedoch ebenfalls deutlich, dass er sich selbst nicht als Mitglied dieses Personenkreises ansieht und seiner Aussage nach eine professionelle Distanz wahrte.²

Luans negatives *Arbeitsweltbild* bezüglich des dort seines Erachtens vorherrschenden Intrigantentums wird auch in seiner Antwort auf die Frage deutlich, warum er (wie er zuvor berichtete) lieber in die Schule gegangen sei als ins Praktikum:

„erstens, ich hatte meine Leute im Umfeld, das ist einfach so, und das Zweite ist, ich habe hier [in der Schule, Anm. J. L.] wirklich das Gefühl gehabt, dass ich hier wirklich was ler-“

¹ Auch im Kontext seines zweiten Praktikums machte Luan die Erfahrung, dass sein Migrationshintergrund thematisiert wurde, wie seine Erzählung bezüglich eines Kommentars einer älteren Kundin, die seine Deutschkenntnisse lobte, verdeutlicht (*„das ist wirklich kein Kompliment, wenn jemand sagt: ‚Mensch, Sie können aber gut deutsch sprechen‘ ((lacht)), ja wusste ich nicht, wie ich reagieren soll, habe ich nichts zu gesagt“* #53).

² Dass Luan nach eigener Aussage *„nicht dorthin gekommen [ist], um Freunde kennenzulernen“*, lässt vermuten, dass er unter Umständen nicht aktiv darum bemüht war, sich auf sozialer Ebene in den Kreis seiner subjektiv als unkollegial eingestufenen Mitarbeiter zu integrieren.

ne, dass ich wirklich was lerne, und dass man, weiß nicht, einfach alleine, man ist nicht alleine, hier helfen sie dir, um selbstständig zu werden, im Berufsleben ist es halt so, da hilft dir keiner, selbstständig zu werden, da sagt dir auch keiner, wie du selbstständig wirst, hier erklären die dir noch einmal, hier das ist falsch, das ist richtig, dort sagt doch keiner was, die wollen ja, dass du zusagen auf die Schnauze fällst, weil die suchen ja nach einem Opfer, es ist wirklich so [...] weil die alle, ich weiß nicht, egoistisch (sind), wirklich, die haben sich nur für sich selbst interessiert, sind total hinterlistig gewesen, ich meine, mittlerweile leben wir auch in einer Ellbogengesellschaft, da sollte es mich eigentlich nicht wundern“
(Luan-12, #81)

Allem Anschein nach fühlt sich *Luan* innerhalb des geschützten Raums der Schule weitaus wohler als in der betrieblichen Arbeitswelt. In der Schule erfährt er seiner Aussage nach Unterstützung durch seine Peers und (ggf. strategisch erwähnt) durch seine Lehrkräfte. Die Schule wird von ihm als Ort der Gemeinschaft verdeutlicht, an dem er seines Erachtens (unter anderem durch eindeutige Hinweise auf das Richtige und Falsche) auf sein späteres, selbstständiges Leben außerhalb dieses Orts vorbereitet wird. Die Arbeitswelt bzw. die Gesellschaft hingegen wird von ihm als etwas beschrieben, das durch Egoismus und Rivalität geprägt ist und in der ihm die notwendige Unterstützung zur Selbstständigkeit absichtlich verwehrt wird.¹ Auf Bitte des Interviewers wird die von ihm wahrgenommene Hinterlistigkeit seiner Kollegen nochmals vertieft:

„ich meine, das ist total schwachsinnig, über den Anderen herzuziehen, [...] sich über die Arbeitsmoral des Anderen lustig zu machen, weil man es nicht selber besser macht, ist totaler Schwachsinn, ist totaler Schwachsinn, weil ich meine, wenn man in einem Betrieb zusammen arbeitet [...] sollte man auch als Team auftreten, das heißt, damit die Arbeit schneller gemacht wird, damit man es danach leichter, leichter hat, ja, damit man, damit der Körper sich nicht mehr so viel anstrengen muss zum Beispiel, aber keine Ahnung, die erschweren sich das Leben selber, finde ich schwachsinnig, ehrlich, ich meine, es ist total unnötig, über jemanden anderen zu reden, vor allem wenn man zusammen arbeitet, Arbeitsklima also ist immer für den Arsch gewesen“
(Luan-12, #83)

Anhand von *Luans* Aussagen, der die Interviewsituation allem Anschein nach dazu nutzte, seine eigene Distanz zu der – seines Erachtens durch Egoismus und Konkurrenz geprägten – Betriebswelt, zu unterstreichen, wird ersichtlich, dass sein *Arbeitsweltbild* dem des *Hai-fischbeckens* entspricht.

Neben *Luan-12* erlebte auch *Wesley-11* sein Praktikum, welches er in einem Sportstudio absolviert, in erster Linie als *Zumutung* (vgl. Kapitel 5.2.5). Seinen Ausführungen nach, lässt sich dies zum einen mit dem dortigen sozialen Umgang („die Leute unter sich verraten sich eigentlich, also jeder redet hinter dem Anderen und das ist ganz schlecht“ #25) und zum anderen mit dem Abschieben ungeliebter Tätigkeiten auf ihn begründen. Schlussend-

¹ Daraus lässt sich schließen, dass sich *Luan* eine intensivere Betreuung und direktere Unterstützung innerhalb seiner betrieblichen Umwelt gewünscht hätte. Die (soziale) Komplexität der Betriebs- und Arbeitswelt scheint für ihn eine Belastung darzustellen. Dieses würde seinen Wunsch nach einer Betreuungs- bzw. Unterstützungsperson erklären, welche diese Komplexität für ihn auf ein Richtig oder Falsch reduziert und ihm seines Erachtens auf diesem Weg zur Selbstständigkeit verhilft.

lich wechselte er seinen Praktikumsbetrieb. Auf die Frage, ob das Praktikum so war, wie er es sich vorgestellt hatte, resümiert er:

„also eigentlich schon, nur was ich mir nicht vorgestellt habe, ist, dass die Leute untereinander halt [...] so übereinander beziehungsweise sich gegenseitig halt Messer in den Rücken stechen, nur das Schlechte für den anderen wollen, das finde ich also ganz schlecht, das habe ich auch nicht erwartet, dass es so schlimm da sein wird“
(Wesley-11, #41)

Wesleys Aussagen machen somit deutlich, dass er den sozialen Umgang innerhalb seines Betriebs entgegen seinen Erwartungen als durch Missgunst und Hinterhältigkeit geprägt erlebte. Von sich selbst vermittelt er das Bild einer Person, die um ein kollegiales Betriebsklima bemüht ist und sich nicht in die Konflikte anderer involvieren lässt.¹ Seine Enttäuschung darüber, wie unkollegial es in seinem Praktikumsbetrieb zugeht, führte somit letztendlich dazu, dass sich bei ihm ein (zumindest betriebspezifisches) *Arbeitsweltbild* entwickelte, welches dem des *Haifischbeckens* entspricht.²

5.3.2.4 Fazit Arbeitsweltbilder

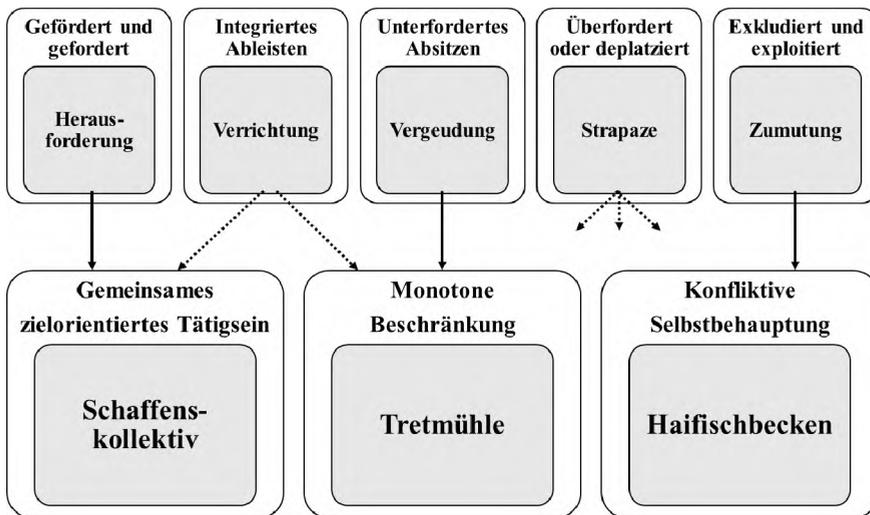
Wie in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht, zeitigt das Erleben der Betriebs- und Arbeitswelt auf Seiten der Jugendlichen *subjektive Arbeitsweltbilder*, die sich typologisch unterteilt als *Schaffenskollektiv*, *Tretmühle* und *Haifischbecken* bezeichnen lassen. Das Arbeitsweltbild *Schaffenskollektiv* ist durch ein gemeinsames, zielorientiertes Tätigsein geprägt. Das Arbeitsweltbild *Tretmühle* kennzeichnet die monotone Beschränkung des Subjekts und das Arbeitsweltbild *Haifischbecken* die Selbstbehauptung in einem Klima (anhaltender) sozialer Konflikte. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass nur diejenigen Jugendlichen, deren Arbeitsweltbild dem Typus *Schaffenskollektiv* entspricht, ihre Praktikumsstätigkeiten als angenehmer empfinden als den Schulbesuch bzw. den Wechsel zwischen den beiden Lernorten positiv hervorheben.

¹ Dieses *Selbstbild* wird durch Wesleys (in direkter Rede wiedergegebene) Erzählung darüber deutlich, wie er es ablehnte, sich in einen Streit der dortigen Mitarbeiter hineinziehen zu lassen (*„ich will dazu gar nichts sagen, weil am Ende, wenn ihr euch verträgt, bin ich auch noch der, der schuld ist, weil ich euch etwas gesagt habe“* #25).

² Neben Luan-12 und Wesley-11 entwickelte sich auch in weiteren Fällen im Verlauf des Praktikums zumindest zum Teil bzw. ansatzweise ein (betriebliches) *Arbeitsweltbild* des Typus *Haifischbecken*: Kayra-12, die, wie in Kapitel 5.2.5.2 verdeutlicht, einige ihrer Mitarbeiter als insolent erlebte, machte die Erfahrung, dass Konflikte mit Kollegen zur Arbeitswelt dazugehören (*„Mitarbeiterstress hat man aber immer, man kann es niemandem recht machen“* #85). Letztendlich empfand sie die persönlichen Dispute allerdings auch als mehr oder weniger willkommene Abwechslung von ihrer als langweilig empfundenen Tätigkeit (*„weil es zwischen-durch mal ein bisschen Clinch gab, war es ein bisschen aufregend ((lacht))“* #127), was somit auch auf ein *Arbeitsweltbild* des Typus *Tretmühle* hindeutet. Im Fall Tom-11 entwickelte sich aufgrund von Konflikten mit einzelnen Mitarbeitern ein (betriebsbezogenes) *Arbeitsweltbild* des Typus *Haifischbecken* (*„die Mitarbeiter haben sich alle gegeneinander aufgehe-, also was heißt aufgehetzt, das Team war ganz anders wie am Anfang“* #3). Bartek-12 (vgl. Kapitel 5.2.6.2) fühlte sich von einem Teil seiner Mitarbeiter unterdrückt (*„ich hab da kein gutes Bild von denen gehabt ((lacht))“* #99). Ähnlich erging es (vor dem Wechsel seiner Praktikumsstelle) auch Fatih-11 (*„wie der die Praktikanten einfach behandelt hat, das war ein Unding“* #3). Darüber hinaus bildete sich zum Teil auch bei Selma-11 das *Arbeitsweltbild* *Haifischbecken* (*„gab es auch schon ein paar [...] in Anführungsstrichen Mobbingaktionen“* #3).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem *Erleben* des betrieblichen Praktikums und dem *subjektiven Bild der Betriebs- und Arbeitswelt* konnte festgestellt werden, dass das praktikumsbasierte Arbeitserleben als *Herausforderung* das Arbeitsweltbild *Schaffenskollektiv* zeitigt. Das Arbeitserleben *Vergeudung* bringt das Arbeitsweltbild *Tretmühle* hervor und das Arbeitserleben *Zumutung* erzeugt das Arbeitsweltbild *Haifischbecken*. Das Arbeitserleben als *Verrichtung* kann sowohl das Arbeitsweltbild *Schaffenskollektiv* als auch das Arbeitsweltbild *Tretmühle* verursachen. Es sei an dieser Stelle allerdings darauf hingewiesen, dass die hier genannten *subjektiven Arbeitsweltbilder* zum Teil aufgrund des – auch von den Jugendlichen selbst erkannten – expliziten Betriebsbezugs der Praktikumerfahrungen eher Bilder einer *betriebspezifischen Arbeitswelt* darstellen. Daher wird die erlebte Betriebswelt von einem Teil der (ehemaligen) Praktikanten (ggf. aufgrund von Berichten ihrer Mitschüler oder anderweitiger persönlicher Arbeitserfahrungen) nur eingeschränkt generalisiert. In Abbildung 5-9 werden die jeweiligen Auswirkungen des *subjektiven Arbeitserlebens* auf die *subjektiven Arbeitsweltbilder* zusammenfassend veranschaulicht.

Abbildung 5-9: Auswirkungen des Arbeitserlebens auf subjektive Arbeitsweltbilder



Quelle: eigene Darstellung

Bezüglich des Typus *Strapaze* lassen sich keine eindeutigen Aussagen treffen. Beide in Kapitel 5.2.4 vorgestellten Fälle lassen erkennen, dass sowohl *Dora-12* als auch *Onur-11* die sie umgebende Betriebs- und Arbeitswelt grundlegend als *Schaffenskollektiv* betrachten. *Dora* wird während ihres Praktikums gefördert und gefordert. Dies müsste, nach meiner Analyse, eigentlich zum Arbeitsweltbild *Schaffenskollektiv* führen. Zum Teil jedoch erlebt *Dora* sich auch als überfordert. Dies namentlich dann, wenn von ihr bestimmte Tätigkeiten erwartet werden, die sie ohne die Unterstützung durch bestimmte Mitarbeiter nicht ausführen kann. Ansatzweise entwickelt sich daher bei ihr auch das betriebspezifische Arbeits-

weltbild *Haifischbecken*. Auch *Onur* erlebt seine betriebliche Umwelt eigentlich als *Schaffenskollektiv*. Jene seiner Praktikumsstätigkeiten, die seinen fachrichtungs-spezifischen Erwartungen nicht entsprechen, führen allerdings in erster Linie zur Entwicklung des Arbeitsweltbilds *Tretmühle*. Darüber hinaus fühlen sich *Dora*¹ und vor allem *Onur* innerhalb der schulischen Welt wohler als in der betrieblichen, was darauf hindeutet, dass sie die Arbeitswelt bezüglich ihrer persönlichen Lage nur bedingt als *Schaffenskollektiv* empfinden.

5.3.3 Auswirkungen auf die berufliche Orientierung und das arbeitsweltliche Selbstbild

In diesem Kapitel stelle ich *Praktikantentypen* vor, die sich bezüglich der individuellen Bedeutung des Praktikums im Kontext des persönlichen *Berufsorientierungsprozesses* unterscheiden. Wie in Kapitel 2.2.1 ansatzweise in Bezug auf die Entwicklung der Schülerzahlen und die (vermeintlichen) Motive der Jugendlichen, die Fachoberschule zu besuchen, thematisiert wurde und sich anhand der Analyse der Interviewaussagen erkennen ließ, lastet auf den Jugendlichen ggf. ein gesellschaftlicher Druck (vgl. PICOT/WILLERT 2010: 244f.), sich früher oder später in die Berufs- und Arbeitswelt eingliedern zu müssen. Dies wurde bei der Generierung der unten verdeutlichten Praktikantentypen mitberücksichtigt. Da sich das Erleben des betrieblichen Praktikums u. U. (im Zusammenhang mit ihrer *beruflichen Orientierung*) auch auf das *arbeitsweltliche (potenzielle) Selbstbild*² der Jugendlichen auswirkt, wird auch dieser Aspekt mitaufgegriffen.

Trotz der Tatsache, dass sich ein Teil der interviewten Jugendlichen in der elften, ein anderer Teil in der zwölften Jahrgangsstufe befinden und daher zwischen ihnen Unterschiede hinsichtlich ihrer arbeitsweltlichen Zukunftspläne bzw. des damit verbundenen Drucks bestehen, lassen sich grundlegend vier *Praktikantentypen* erkennen, die sich bezüglich der *Auswirkungen des Praktikums auf die persönliche berufliche Orientierung* unterscheiden: die *aktiven Neigungsanalysten*, die *frustrierten Ambitionierten*, die *Auf-Kurs-Bleibenden* sowie die (*optionenreduzierenden*) *Zukunftsoffenen*. Alle vier werden im Folgenden vorgestellt.

5.3.3.1 Die aktiven Neigungsanalysten

Zur Gruppe der *aktiven Neigungsanalysten* gehören diejenigen Jugendlichen, die ihr Praktikum dazu nutzen bzw. während der Zeit des Praktikums die Möglichkeit erhalten, ihre persönlichen arbeitsweltlichen Neigungen bewusst und aktiv zu analysieren. Exemplarisch sei dafür auf die Fälle *Axel-12* und *Ina-12* verwiesen, die beide ihr Praktikum als *Herausforderung* erlebten:

Wie in Kapitel 5.2.1.2 verdeutlicht, lernte *Axel-12* während seines Praktikums in einem Industriebetrieb, neben kaufmännisch-verwaltenden, auch gewerblich-technische Arbeitstätig-

¹ Als Grund dafür wird von *Dora* in erster Linie der zeitliche Aspekt genannt, den ein Arbeitstag einnimmt (vgl. #30).

² Vgl. Kapitel 3.2.2.4.

keiten kennen, was sich letztendlich als glückliche Fügung für ihn herausstellte. Vor dem Hintergrund der Angebote seiner betrieblichen Umwelt zur Integration in die tätigkeitsbezogenen und sozialen Betriebsabläufe, gelang es ihm, seinen Ausführungen zufolge, den Betrieb von seinen Fähigkeiten zu überzeugen und seine „Chance“ zu nutzen:

„ich [...] wollte eigentlich rein verwaltungstechnisch was machen [...] wurde eben halt [...] verwechselt, also mein Glück, für mich war es Glück und schulisch gesehen muss man sagen, war es eben halt so, hab ich gemerkt, ich hätte vielleicht damals eher überlegen sollen, was will ich machen, ich mein, wie gesagt, das ist der Vorteil von diesem Jahrespraktikum, ich hab meine Erfahrungen geschöpft, ich weiß, was ich machen will, mir hat es zu hundert Prozent was gebracht, [...] man kriegt ja ein Abschlusszeugnis, auch vom Betrieb und man muss sagen, ich kann es jetzt nur von [Industriebetrieb] sagen, sie haben eben halt auch geguckt, von den Praktikanten, wen wollen wir später behalten, und mich haben sie auch beim Abschlussgespräch gefragt, ob ich später mir vorstellen kann, da zu arbeiten, so dass das eben halt auch eine Chance ist für einen, schon eventuelle Vorschüsse beim Ausbildungsplatz zu bekommen oder so, wie gesagt, man war ja auch wie auf dem Präsentierteller da“

(Axel-12, #13)

Im Interview verweist *Axel* schon zu Beginn seiner Eingangserzählung explizit darauf, dass er den aus seiner Sicht glücklichen Verlauf seines Praktikums in erheblichen Ausmaß seinem Betreuer zu verdanken habe: *„mein Praktikumsbetreuer war ein [Techniker], und man muss sagen, er hat mich so in das Fach reingeführt, dass ich jetzt sogar letzte Woche meinen Ausbildungsvertrag bei denen als [Ausbildungsberuf] unterschrieben hab, und gemerkt hab, dass das doch eher meine Richtung ist“* (#3). Hier wird ersichtlich, dass das betriebliche Praktikum für *Axel* nicht nur mit der Entscheidung für einen Ausbildungsbetrieb einherging, sondern darüber hinaus auch seine Berufswahl durch das Praktikum unmittelbar beeinflusst wurde. Am Fall *Axel* wird demnach der durch soziale Interaktionsprozesse verursachte Wandel subjektiver Bedeutungsbeimessungen – wie es die Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* nach BLUMER hervorhebt¹ – besonders deutlich: Das Berufsfeld, in dem *Axels* Praktikumsbetreuer tätig ist, wies beim Praktikumseinstieg nur eine geringe Bedeutung für *Axel* auf. Diese subjektive Bedeutung wurde jedoch durch (soziale) Interaktionsprozesse, die in erster Linie zwischen ihm und seinem Betreuer sowie ggf. weiteren signifikanten Anderen, die in dem Betrieb in diesem Berufsfeld tätig sind, verändert bzw. stark erhöht.

Die persönliche Vorbildfunktion seines Betreuers wird von *Axel*, neben seiner Meinung zum persönlichen Nutzen des Praktikums, im weiteren Verlauf seiner Eingangserzählung nochmals hervorgehoben:

„ich kann nur jedem empfehlen, die Fachhochschulreife zu machen, weil das Jahrespraktikum bietet dann doch einem Eindrücke und Einblicke in Bereiche, die man sonst nie kennen gelernt hätte, also bei mir war es jetzt ein Zufall, dass ich eben halt jetzt von den wirtschaftlichen Sachen auf technische Sachen umgestiegen bin, das liegt auch daran, dass mein Leiter mir auch was zeigen wollte, mein Betreuer“

(Axel-12, #3)

¹ Vgl. Kapitel 3.2.2.3.

Aufgrund seines Praktikums verortet sich *Axel* in hohem Ausmaß innerhalb der produzierenden Betriebs- und Arbeitswelt, die er während seines betrieblichen Praktikums in erster Linie durch seinen Betreuer kennenlernte und entdeckte. Eine kaufmännisch-verwaltende Arbeitstätigkeit oder auch eine schulisch-akademische Weiterführung seines Bildungsverlaufs scheiden für ihn aufgrund seiner betrieblichen Erfahrungen (vorerst) aus.

„also ich hab in dem Jahr gemerkt, das soll jetzt nicht abwertend gegen die Schule klingen, aber für mich ist das so, gerade wo ich draußen an der Maschine stand und produziert hab und ich hab was Handwerkliches gemacht, hab ich gemerkt so, ich will die Fachhochschulreife haben, weil ich will später gucken, dass ich mich weiterbilden kann, aber ich bin froh, wenn ich nach zwölf Jahren die Schule verlassen kann, [...] für meinen Charakter habe ich gemerkt, dass wenn ich da was mit meinen Händen mache und arbeite, das ist doch eher das, was mir Spaß macht, als wenn ich mich die ganze Zeit hinsetze und büffele, die Form von Lernen“

(Axel-12, #7)

Neben der *aktiven Neigungsanalyse*, die er bezüglich seiner persönlichen beruflichen Vorlieben im Verlauf seines Praktikums vornahm bzw. vornehmen konnte, lässt sich meines Erachtens auch *Axels arbeitsweltbezogenes (potenzielles) Selbstbild* erkennen, welches dem eines engagiert und ambitioniert Schaffenden entspricht und allem Anschein nach in erheblichen Ausmaß durch sein Praktikum mitbestimmt wurde.

Ebenso wie *Axel-12* absolvierte auch *Ina-12* ihr Praktikum in einem Industriebetrieb und erlebte es in erster Linie als *Herausforderung*. Auch sie erhielt die Möglichkeit dazu, sich in die betrieblichen Abläufe zu integrieren, was sie aktiv dazu nutzte, ihre arbeitsweltlichen Neigungen zu analysieren:

„ich muss sagen, ich hatte es mir echt ganz anders vorgestellt, ich hatte mir wirklich vorgestellt, dass ich da nicht so viel selbstständig arbeiten werde, weil es eigentlich bei Praktikanten nicht wirklich so ist [...] weil ich auch sagen muss, ich habe da natürlich die Erkenntnis gemacht, dass der rein kaufmännische Beruf, wie zum Beispiel Kauffrau für Bürokommunikation, für mich nichts wäre, also ich bräuchte diese Abwechslung da, diese Erkenntnis habe ich dann auch wirklich gemacht, dass das ein bisschen gar langweilig wäre für mich, nur am PC arbeiten, das kann ich mir wirklich nicht vorstellen, also wenn, dann bräuchte ich den Kundenkontakt, oder wirklich, dass ich dann, wie [bei Industriebetrieb], durch die Hallen mal laufe und auch mich mit anderen Kollegen verständige, die auch [in meinem Arbeitsbereich] sind, das ist dann für mich wichtig gewesen eigentlich, dass ich auch diese Abwechslung drin habe“

(Ina-12, #43)¹

Letztendlich konnte sie aufgrund eines Abgleichs ihrer arbeitsweltlichen Erfahrungen während des Praktikums mit ihren beruflichen Wunschvorstellungen feststellen, dass soziale Tätigkeitsmerkmale für sie von besonderer Bedeutung sind. *Inas arbeitsweltbezogenes (potenzielles) Selbstbild*, dessen Entwicklung auch durch relevante Erfahrungen in schulischen Kontexten beeinflusst wurde, umfasst in erster Linie das Bild eines sozialen und helfenden Menschen:

¹ *Ina* wurde zuvor gefragt, ob das Praktikum so war, wie sie es sich vorgestellt hatte.

*„ja, weil am Ende musste ich dann sagen, dass [Industrie] doch nicht ganz mein Gebiet war, wo ich wirklich gerne arbeiten würde, also da hat mir ein bisschen dieser Kundenkontakt gefehlt, das ist natürlich das, was ich wirklich gerne mache, das liegt mir auch, denke ich mal, weil ich ja auch [bestimmte Aufgaben im schulischen Kontext ausführe] und da auch sehr viel den Leuten helfe und grade das fand ich dann, das hat ein bisschen gefehlt da, dass ich Leuten wirklich helfe, dass ich die beraten kann“
(Ina-12, #47)*

Demnach fand auch im Fall *Ina-12* eine aktive Neigungsanalyse statt. Sie nutzte ihr Praktikum aktiv zur beruflichen Orientierung und konnte feststellen, dass ihr ursprünglicher Berufswunsch *„doch nicht ganz [ihr] Gebiet“* war. Somit führte das Praktikum (zumindest indirekt) dazu, dass sich ihre beruflichen Pläne in eine Richtung entwickelten, welche, ihrer nun veränderten Meinung nach, stärker ihren persönlichen Neigungen entspricht:

*„diese Berufserfahrung(en), die ich gesammelt habe, die sind auf jeden Fall wichtig, die haben mir auch wirklich bei der Berufsentscheidung wirklich geholfen, also wirklich, dass ich gesagt habe, der rein kaufmännische Beruf ist nichts für mich, [...] also deswegen hat mir ja auch [Beruf im Dienstleistungsbereich] dann wirklich zugesagt eigentlich, ja also das hat mir auf jeden Fall dann geholfen“
(Ina-12, #58)¹*

Neben den beiden dargestellten Fällen, in denen die (ehemaligen) Praktikanten die zwölfte Jahrgangsstufe² besuchen und sich bezüglich ihrer beruflichen Zukunft im Anschluss an die Fachoberschule bereits sicher sind, entspricht auch ein Teil derjenigen Jugendlichen, die sich zur Zeit des Interviews in der elften Jahrgangsstufe befanden, diesem Typus. *Mona-11*, die in einer Behörde tätig ist, tendiert zu einer Ausbildung im kaufmännischen bzw. verwaltenden Bereich (*„ich weiß nur nicht so genau, was ich halt für eine Ausbildung machen will [...] und da habe ich mich jetzt auch mal umgeschaut, wo man überall eigentlich Verwaltung machen kann“* #57). Ihr Praktikumsbetrieb stellt eine mögliche Option für sie dar, dass davon ausgegangen werden kann, dass ihre dortige Tätigkeit (zumindest grundlegend) ihren beruflichen Neigungen entspricht. Konkrete Ziele hat sie jedoch (noch) nicht (*„kann ich mir noch nicht so richtig vorstellen ((lacht)), wo ich hin will“* #59). Auch für *Tom-11* stellt eine Ausbildung in seinem Praktikumsbetrieb eine mögliche Option dar (*„ich hab überlegt, weil die bilden ja aus [...] ich weiß gar nicht, ob ich das so machen will, die Rich-*

¹ Es handelt sich um *Inas* Antwort auf die Frage nach der persönlichen Wichtigkeit ihres Praktikums.

² Eine weitere Jugendliche, die ihr Praktikum in erster Linie aktiv zur beruflichen Neigungsanalyse nutzte bzw. der sich aufgrund ihrer Betriebswahl und ihres dortigen Handelns die Möglichkeit dazu eröffnete, ist *Hanna-12*. Sie absolvierte ihr Praktikum in einem Einzelhandelsbetrieb und baute dort ihr Geschick im Umgang mit Kunden aus. Aufgrund des Interventionsens ihrer Eltern entschied sie sich, es nicht mit einer Karriere bzw. einem, wie sie betont, gut bezahlten Studium bei der Bundeswehr zu versuchen. Nun strebt sie eine spezielle kaufmännische Berufsausbildung mit häufigem Kundenkontakt an. Eine reine Bürotätigkeit am PC scheidet für sie aufgrund ihres (Abwechslung und Sozialkontakt als persönlich bedeutsam erachtenden) beruflichen Selbstbildes aus (*„weil ich, glaube ich, kein Mensch bin, der den ganzen Tag vor dem Schreibtisch sitzen kann und da sitze ich zwar vor dem Schreibtisch, aber kann ja auch Kunden beraten“* #97). Allem Anschein nach wurde *Hanna* durch ihr betriebliches Praktikum, in welchem sie den direkten Umgang mit Kunden erfuhr und in dessen Kontext sie ihr soziales Wissen und Können ausbaute, an kaufmännische und kundenorientierte Tätigkeiten herangeführt. Diese wiederum entsprechen (ihrem Selbstbild nach) zum Zeitpunkt des Interviews ihren beruflichen Neigungen. Somit nutzte auch *Hanna*, allerdings weitgehend unbewusst, ihr betriebliches Praktikum zur aktiven Neigungsanalyse.

„*ung, ich bin noch am überlegen“ #49*). Sowohl *Mona* als auch *Tom* verfügen somit beide noch nicht über konkrete berufliche Zukunftspläne. Aufgrund ihrer Überlegungen darüber, inwieweit ihre betriebliche Umwelt als Ausbildungsbetrieb und die dort ausgeübten Tätigkeitsfelder als Beruf für sie in Frage käme, nutzen auch sie ihr betriebliches Praktikum zur *aktiven Neigungsanalyse*.¹

Festzuhalten ist, dass die hier genannten Jugendlichen im Kontext ihrer Praktika überwiegend in die betrieblichen Arbeitsabläufe integriert wurden bzw. sich selbst aktiv in diese integrierten. Dies lässt sich allem Anschein nach als Voraussetzung dafür ansehen, dass sich den Jugendlichen überhaupt die Möglichkeit dazu eröffnet, ihre eigenen beruflichen Neigungen zu analysieren – und ggf. zu verfestigen bzw. zu revidieren. Demnach stellt das betriebliche Praktikum für die Gruppe der *aktiven Neigungsanalysten* (zumindest ansatzweise) einen beruflichen Richtungsweiser dar. Die Praktikanten verspüren offensichtlich den Druck, einen persönlich geeigneten Beruf zu finden. Durch die Analyse ihrer beruflichen Neigungen innerhalb der betrieblichen Realität, vermindern sie die Gefahr von Fehlentscheidungen bezüglich ihrer Berufswahl und grenzen ihr berufliches Interessengebiet ein. Da sie nun (genauer) wissen, was ihren beruflichen Interessen bzw. Neigungen entspricht, verringert sich ggf. ihr Druck zur beruflichen Findung.

5.3.3.2 Die Auf-Kurs-Bleibenden

Jugendliche des Typus der *Auf-Kurs-Bleibenden* hatten bereits vor Beginn ihres Praktikums ein feststehendes berufliches Ziel vor Augen. Dieses wird durch das betriebliche Praktikum nicht ausschlaggebend beeinflusst. Dem Typus gehören u. a. *Carsten-11*, *Nesrin-11* und *Gökhan-11* an, welche ihr Praktikum allesamt als *Verrichtung* erleben und eine hochschulische Ausbildung im Polizeidienst anstreben.

Carsten-11, der in Kapitel 5.2.2 vorgestellt wurde, plante ursprünglich, ein betriebliches Praktikum bei der Polizei. Mangels freier Plätze griff er jedoch pragmatisch auf einen der Handwerksbranche angehörenden Betrieb zurück, den er bereits in einem vorherigen Praktikum kennengelernt hat. Wie er unter Berufung auf die Aussagen seiner Mutter unterstreicht, stellt der Polizeidienst schon von klein auf seinen Wunschberuf dar und bildet nun auch den Grund dafür, die Fachoberschule zu besuchen:

„*ich will zur Polizei oder zur Bundeswehr wahrscheinlich also kommt drauf an so, weil das ist eigentlich so das, wo ich erst mal dann so hin will und ja Polizei ist eigentlich schon, da*

¹ Zu den weiteren Fällen, die sich zumindest ansatzweise dem Typus zuordnen lassen, gehört u. a. *Dora-11*, die sich in erster Linie aufgrund anderweitiger, ihr arbeitsweltliches *Selbstbild* prägender Gründe für ein Studium entschied. Ausschlaggebend dafür waren ihre schulischen Noten in bestimmten Fächern, die beurteilenden Aussagen eines Vorgesetzten in ihrem Nebenjob im Einzelhandel sowie ihre Erfahrungen im Kontext ehrenamtlichen Engagements. Da ihr ihre Praktikumsstätigkeiten nur eingeschränkt zusagten, entschied sie sich möglicherweise bewusst gegen eine duale Berufsausbildung. Auch *Selma-11* entspricht in erster Linie den *aktiven Neigungsanalytinnen*. Sie ist sich noch unschlüssig über ihre berufliche Zukunft. In erster Linie stellt eine kaufmännische Ausbildung eine Option für sie dar, und zwar in dem Bereich, in dem sie auch ihr Praktikum absolviert („*da mich halt der Beruf auch interessiert und ich den ja so gesehen in Führungsstrichen jetzt im Praktikum ja auch anlerne“ #61*).

*wollte ich eigentlich schon immer hin, meinte meine Mutter auch so, wo ich klein war und ja, das ist eigentlich so geblieben und deswegen mach ich jetzt das FOS auch“
(Carsten-11, #68)*

Auch wenn er innerhalb des Zitats angibt, dort (nur) „erst mal dann so hin“ zu wollen, verfolgt er seinen Berufswunsch fokussiert und ambitioniert. Carstens subjektiv erlebter Druck bezüglich des Erreichens seiner beruflichen Ziele zeigt sich zum einen an seinem schulformbezogenem Handeln (er wechselte aufgrund von Befürchtungen um seinen Abschluss bzw. seine Abschlussnote vom beruflichen Gymnasium auf die Fachoberschule) und wird zum anderen auch daran ersichtlich, dass er sich zur Vergrößerung seiner Chancen bereits über die dortigen Eingangsprüfungen informiert hat und sich in möglichst vielen Bundesländern bewerben möchte („hoffe ich mal, dass das irgendwie irgendwo klappt, sagen wir das mal so“ #74). Auch in diesem Zusammenhang verweist er wiederum auf seine Mutter, die er allem Anschein nach aktiv in die Planung seiner beruflichen Zukunft einbezieht bzw. auf deren Rat und Unterstützung er vertraut („meine Mutter meinte auch, du musst, wenn du es irgendwas machen willst oder so, muss man meistens raus aus [Stadt]“ #76).

Sein betriebliches Praktikum wird von ihm als *Verrichtung* erlebt („ist eigentlich alles ganz gut soweit“ #19). Im subjektiven Vergleich zu seinen Mitschülern, die ihre Praktika in Büros verbringen und seines Wissens dort aufgrund mangelnder Tätigkeiten nur ihre Zeit absitzen, fühlt er sich in seinem Betrieb aufgrund der Integration in die dortigen Arbeitsprozesse auch ausreichend beschäftigt:

*„dass ich nicht nur da rumstehe, was bei vielen so ist, also ich kenne solche aus einer andern Klasse, da sind eigentlich alle unzufrieden mit ihrem Praktikum, die meisten sitzen da nur rum oder machen gar nix, weil sie sitzen halt im Büro, wo die halt Wirtschaft haben, aber dann machen die halt nix damit, von daher find ich das n bisschen sinnloser als das, was ich jetzt mache“
(Carsten-11, #19)*

Zu den subjektiven Auswirkungen seines Praktikums gehört in erster Linie, die Erkenntnis, dass ein Schultag in der Regel weniger anstrengend ist als ein Arbeitstag („man sieht, dass Schule noch, sag ich mal, ruhig ist jetzt, Arbeit ist ja oft mit sehr viel Stress verbunden, was man eigentlich gar nicht denkt“ #38) und die Erfahrung, dass Arbeit ggf. auch mit weniger angenehmen Begleiterscheinungen, wie langen Arbeitszeiten und körperlichen Tätigkeiten verbunden sein kann. Alles in allem stellt das Praktikum für ihn jedoch in erster Linie eine willkommene Abwechslung dar („find das auch eigentlich nen guten Ausgleich zur Schule allgemein“ #38). Somit stellt seine aus subjektiver Sicht eher weniger bedeutsame Tätigkeit in erster Linie eine indirekte Bestätigung für ihn dar, weiterhin sein Ziel zu verfolgen und den Polizei- bzw. Offiziersdienst anzustreben.

Auch Nesrin-11, die ihr in erster Linie als *Verrichtung* erlebtes Praktikum in einer, ihr bereits aus einem vorherigem Praktikum bekannten Kanzlei absolviert, sieht ihre berufliche Zukunft im Polizeidienst („ich will Polizistin werden, und deswegen will ich erstmal da [bei der Polizei, Anm. J.L.] mein Glück versuchen, und wenn nicht, dann halt bei Versicherun-

gen, oder [bei Behörde] oder irgendwas anderes, halt so büromäßig“ #61). Die Interviewaussage lässt vermuten, dass der Polizeidienst ihr berufliches Ziel darstellt, eine berufliche Ausbildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung jedoch ggf. eine alternative Option für sie wäre. Dass diese Alternative jedoch nur bedingt ihrem arbeitsweltlichem *Selbstbild* entspricht, wird in ihrer Antwort auf die Frage deutlich, warum sie denn Polizistin werden möchte:

„ich bin so eine, die immer ihre Wut rauslässt und die so, nicht eine auf Oberboss macht, aber die halt gerne schon so Kraft hat und einfach mal ihre Stimme laut zeigt und die einfach aggressiv ist, so ein bisschen. [vertiefende Personenbeschreibung]. [Elternteil] hat es auch gemerkt, also das liegt wahrscheinlich im Gen oder irgendwas anderes, und ich kann, ich bin nicht so eine, die jedes Mal irgendwie stundenlang vor dem Büro sitzt und die ganze Zeit schreibt, ohne Kontakt mit Menschen zu haben, ich brauche schon was, was in meiner Arbeit halt Action hat, was Spaß macht, was natürlich auch anstrengend ist, aber trotzdem diesen Kontakt mit den anderen Menschen hat, ich bin halt so eine, die sowas braucht, und deswegen also und natürlich auch, den Menschen zu helfen, warum will man denn Polizistin werden?“
(Nesrin-11, #69)

Somit unterstreicht *Nesrin*, dass eine reine Bürotätigkeit, wie sie von ihr auch während ihres Praktikums erlebt wird, (eigentlich) nicht ihren beruflichen Vorstellungen entspricht. Ihre primär angestrebte Tätigkeit im Polizeidienst passt ihrer Überzeugung nach weitaus mehr zu ihrem *Selbstbild* einer sowohl impulsiven und durchsetzungsstarken als auch sozialen Person. *Nesrins* subjektives Berufsbild einer Polizistin umfasst in erster Linie eine ‚actionreiche‘ Tätigkeit, die mit Autorität, Abwechslung und auch der Unterstützung anderer verbunden ist. Mit Bezug zu ihrem betrieblichen Praktikum lässt sich (trotz ihrer genannten beruflichen Alternativoptionen) zumindest ansatzweise erkennen, dass die dort gemachte Erfahrung (ihr als lang und in der Regel wenig abwechslungsreich erlebter Büroalltag) eine Bestätigung für *Nesrin* darstellt, mit dem Ziel des Polizeidienstes, die richtige Entscheidung für sich getroffen zu haben.

Auch *Gökhan-11*, der, wie in Kapitel 5.2.2.2 verdeutlicht, sein Praktikum in einem Einzelhandelsgeschäft als *Verrichtung* erlebte, möchte eine Ausbildung an der Polizeihochschule beginnen. Bereits während einer zuvor begonnenen, jedoch nicht abgeschlossenen Berufsausbildung in der Finanzdienstleistungsbranche entwickelte sich bei ihm das *Selbstbild* eines erfolgreichen (und seriösen) Verkäufers. Allerdings konnte er während dieser Zeit auch feststellen, dass eine aus seiner Sicht anspruchsvolle und persönlichen Ambitionen entsprechende berufliche Tätigkeit eine hochschulische Ausbildung voraussetzt. In diesem Zusammenhang verweist er auch auf eine Aussage eines Elternteils, welches ihm von vorneherein dazu riet, ein Studium zu absolvieren. *Gökhan* verdeutlicht dies in seiner Antwort auf die Frage, ob ihm die Schule oder die Arbeitswelt mehr zusage, wie folgt:

„ich bin ehrlich, die Schule [...] ich war davor schon im Beruf und hab gesehen, Junge, das ist ja gar nicht so das Richtige, was du wolltest, am besten halt, [Elternteil] hat doch Recht gehabt, Uni und dies und das ist doch besser und ja danach hab ich mich für die Schule entschieden und ich weiß ganz genau, das ist der richtige Weg und danach werde

*ich halt hoffentlich die Universität anstreben beziehungsweise die polizeiliche Ausbildung, ich möchte zur Polizei“
(Gökhan-11, #33)*

Seine Erfahrungen in der Finanzdienstleistungsbranche und die Aussagen seines Elternteils trugen somit allem Anschein nach zu seiner Annahme bei, dass sich ihm allein mit einem mittleren Schulabschluss keine erstrebenswerten beruflichen Perspektiven eröffnen. Getreu dem allgemeinen Trend zu höheren Schulabschlüssen, entschloss er sich somit dazu, die Fachhochschulreife anzustreben.¹

*„ich hab halt, mit der Realschule hab ich halt keine Zukunft für mich gesehen, was ich halt für jeden sage im Prinzip, außer jetzt für Handwerksgebiete und da hab ich gesagt, Junge, du musst studieren beziehungsweise dein Fachabi deine Fachhochschule machen, damit du irgendwo anständig (herkommst)“
(Gökhan-11, #51)*

Neben seiner Ansicht, dass innerhalb des Handwerks tendenziell geringere Ansprüche an die Arbeitstätigen vorherrschen, wird ersichtlich, dass er der Überzeugung ist, eine hochschulische Ausbildung stelle mehr oder weniger die Grundvoraussetzung für persönlichen Erfolg im beruflichen Kontext dar. Sollte es ihm nicht gelingen, die von ihm angestrebte Ausbildung im Polizeidienst aufzunehmen, stellt ein Hochschulstudium für ihn die einzige Alternative dar, „weil ohne Studium geht nicht mehr“ (#104). Seine Gründe, Polizist werden zu wollen, verdeutlicht er wie folgt:

*„Polizei, das ist halt [...] es ist 'n Bürojob und es ist 'n Außendienst dort [...] man hat immer ne [...] Abwechslung, und das finde ich halt finde ich sehr schön bei der Polizei und ja gefällt mir halt einfach, hat mir schon immer gefallen einfach so ne gewisse Autorität auch zu haben, gefällt mir in der Hinsicht ja und natürlich man genießt ja auch irgendwo nen Beamtenstatus, was jetzt halt nicht eigentlich nebensächlich ist in der Hinsicht, aber das ist jetzt auch mal so 'n Faktor“
(Gökhan-11, #108)*

Demzufolge strebt Gökhan einen Beruf an, der sich seiner Ansicht nach durch Abwechslung und Autorität (sowie beamtenrechtliche Vorteile) auszeichnet. Dabei handelt es sich um Merkmale, die seine Praktikumstätigkeit nicht aufweist. Demzufolge stellt diese für ihn auch keine berufliche Option dar. Obwohl sein arbeitsweltliches *Selbstbild* u. a. dem eines erfolgreichen Verkäufers entspricht, sieht sich Gökhan mit seinen beruflichen Ambitionen und seinem *arbeitsweltlichen (potenziellen) Selbstbild* nicht als jemanden an, der einer derartigen Tätigkeit (dauerhaft) nachgehen möchte („kein Job fürs Leben“ #31). Zusammenfassend stellt das Praktikum auch in diesem Fall ‚nur‘ eine Bestätigung für den Fachoberschüler dar, sich auf dem richtigen Kurs zu einer subjektiv interessanteren, beruflichen Tätigkeit und höheren gesellschaftlichen Position zu befinden, welche sich ihm durch ein Studium eröffnet.²

¹ Vgl. Kapitel 2.2.

² Weitere Jugendliche, die sich diesem Typus zuordnen lassen und ebenfalls den Polizeidienst anstreben, sind *Fatih-11* und *Eva-11*. *Fatih* entschied sich aufgrund seiner beruflichen Pläne bewusst für den Besuch der

Praktikanten, welche dem Typus der *Auf-Kurs-Bleibenden* angehören, haben bereits vor Beginn des Fachoberschulbesuchs ein konkretes berufliches Ziel vor Augen. Ihr betriebliches Praktikum steht mit diesem Ziel nicht in Verbindung.¹ Aufgrund dessen wählen sie ihren Betrieb allem Anschein nach in der Regel aus pragmatischen Gründen und beurteilen ihr Praktikum als persönlich eher wenig bedeutsam. Demnach stellt das Praktikum in erster Linie eine Abwechslung zur beruflichen Schule dar, was den Jugendlichen aufgrund der Vergleichsmöglichkeit u. U. die Vorzüge des Schülerdaseins vor Augen führt. Letztendlich werden die Praktikanten dieses Typs (indirekt) darin bestätigt, ihren Kurs beizubehalten, den sie in Richtung beruflicher Ziele ‚eingeschlagen‘ haben, welche ihrem arbeitsweltlichen (*potenziellen*) *Selbstbild* entsprechen. Der Druck, den sie verspüren, bezieht sich eher auf den angestrebten Abschluss, da sie diesen benötigen, um ihre beruflichen Ziele zu erreichen.²

5.3.3.3 Die frustrierten Ambitionierten

Jugendliche des Typus der *frustrierten Ambitionierten* erleben ihr Praktikum in erster Linie als frustrierend. Vor diesem Hintergrund entwickeln bzw. verfestigen sie ggf. berufliche Ambitionen, die aus subjektiver Sicht erstrebenswerter erscheinen als die Betriebs- und Arbeitswelt im Kontext ihres Praktikums. Zu ihnen gehören *Pavel*, *Onur* und *Luan*.

Pavel-11, dessen Fall in Kapitel 5.2.3.2 tiefergehend vorgestellt wurde. *Pavel* erlebt sein Praktikum aufgrund der nur geringen Abwechslung und Beanspruchung als *Vergeudung*. Sein (betriebsbezogenes) *Arbeitsweltbild* entspricht demzufolge dem der *Tretmühle* („*ist immer nur dasselbe [...] das ist wirklich jetzt nicht so besonders*“ #41). Vor dem Besuch der Fachoberschule bewarb er sich halbherzig im Bereich kaufmännischer Ausbildungen

Fachoberschule und gegen das berufliche Gymnasium. Das Praktikum wollte er aufgrund seiner beruflichen Ambitionen ursprünglich bei einer bestimmten Behörde absolvieren, welche jedoch keine freien Plätze mehr anbieten konnte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er nach einem Praktikumsplatzwechsel in einem Gastronomiebetrieb tätig, eine besondere persönliche Bedeutsamkeit scheint er diesem nicht beizumessen. Auch für *Eva-11*, die ebenfalls zur Polizei möchte („*das weiß ich, seit ich zwölf bin*“ #116) und ihre Tätigkeit in einem Büro überwiegend als *Vergeudung* erlebt, stellt das Praktikum allem Anschein nach nur eine Bestätigung dafür dar, sich bezüglich ihrer beruflichen Zukunft, auf dem richtigen Kurs zu einer interessanten und abwechslungsreichen Tätigkeit zu befinden.

¹ Jugendliche, die ihr Praktikum in einem Betrieb bzw. einer Branche absolvieren, der bzw. die ihren beruflichen Zielen entspricht, lassen sich tendenziell *den aktiven Neigungsanalysten* zuordnen, da davon auszugehen ist, dass diese Jugendlichen ihre reale betriebliche Umwelt mit ihren beruflichen Neigungen bzw. Erwartungen abgleichen.

² Da unklar ist, wann sich *Vitali-11*, der sein Praktikum in einer Behörde als *Verrichtung* erlebt, dazu entschied, eine Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr anzustreben, lässt sich dieser nur eingeschränkt den *Auf-Kurs-Bleibenden* zuordnen. *Vitali* sieht sich arbeitsweltlich in unterschiedlichen Bereichen als ausgesprochen begabt an („*ich bin halt auch universal einsetzbar, ich kann vieles*“ #41). Sollte ihm die Offizierslaufbahn nicht zusagen („*dann gucke ich halt, ob mir das gefällt*“ #63), würde er eine kaufmännische Ausbildung absolvieren („*weil das auch eine Sache ist, die ich gut kann, und meiner Meinung (nach) wird das besser bezahlt*“ #41). Andernfalls könnte er, seiner Aussage nach, auch noch ins Handwerk gehen („*das wäre kein Problem für mich*“ #41). Unschlüssig ist er sich darüber, ob er ggf. noch studieren möchte („*alles (noch) nicht ganz ausgereift bis jetzt, muss ich noch planen*“ #65). Demzufolge scheint *Vitali* der Überzeugung zu sein, dass ihm alle Türen offen stehen. Sowohl das Fachoberschulpraktikum als auch vorherige (freiwillige) Betriebspraktika bestätigten ihm, seinen Aussagen zufolge, über arbeitsweltlich bedeutsames Wissen und Können zu verfügen. Zur Zeit des Interviews bestand sein Plan darin, den Kurs Richtung Offizierslaufbahn zu halten.

(„ich wollte auch nicht großartig suchen, also ich hab gedacht, wenn das jetzt nicht klappt, dann mach ich halt mein Fachabitur“ #77). Allem Anschein nach, entwickelten bzw. verfestigten sich im Verlauf des elften Jahrgangs der Fachoberschule seine beruflichen Ziele. Diese liegen nun nicht mehr im kaufmännischen Bereich, den er im Kontext seines Praktikums in der betrieblichen Realität erlebte und der ihm offensichtlich nicht zusagte („jeden Tag dasselbe, keine Abwechslung, also, passt jetzt nicht so in meine Berufsvorstellung“ #13). Stattdessen strebt Pavel nun eine spezialisierte Ausbildung im Bereich der Sicherheitsbranche an, über die er sich bereits genau informiert hat. Um sein Ziel erreichen zu können, benötigt er seiner Aussage nach jedoch zwingend seinen Fachoberschulabschluss („sicher ist es halt nur, wenn ich meinen Abschluss schaffe, [...] jetzt liegt es halt nur noch an mir selbst“ #45). Die Bedeutsamkeit seines Abschlusses für seinen ambitionierten Plan, dessen Ausführung er entschlossen verfolgen möchte, wird von ihm – inklusive des damit einhergehenden Drucks – an späterer Stelle nochmals unterstrichen („das Abschlusszeugnis bestimmt mein Leben danach, weil jetzt kommt es wirklich darauf an, ich habe mir jetzt einen Plan gemacht, [...] also das [Abschlusszeugnis] hat jetzt im Moment oberste Priorität und wenn ich das nicht schaffe, kann ich auch die restlichen Ziele in die Tonne schmeißen“ #67).¹ In Kontakt mit der Sicherheitsbranche kam er auf einer Berufsmesse in der zehnten Klasse. Dort erkundigte er sich bereits nach möglichen erreichbaren Positionen. Aufgrund der seines Wissens notwendigen Sprachkenntnisse plant Pavel zunächst eine Zeit lang ins Ausland zu gehen, um dort im Unternehmen eines Verwandten tätig zu sein. In Anschluss daran hat er vor, eine spezielle Ausbildung im Ausland zu absolvieren. Da sich Pavels Berufswunsch erst im Verlauf der elften Jahrgangsstufe und vor dem Hintergrund seiner als langweilig empfundenen Bürotätigkeit im Kontext des Praktikums konkretisierte, hat dieses offensichtlich zu seiner Entscheidung beigetragen, nun seine anderweitigen Ziele ambitioniert zu verfolgen.² Diese beziehen sich nun auf einen Tätigkeitsbereich, der (so lässt sich zumindest vermuten) aus Pavels Sicht ein höheres Maß an Verantwortung, Sozialkontakt und ‚Spannung‘ verspricht als eine kaufmännische Berufsausbildung. Da Pavel, wie er auf Nachfrage verdeutlicht, aufgrund von Erfahrungen im privaten Bereich, darüber hinaus davon überzeugt ist, dass es zu seinen Fähigkeiten gehört, durch verbale Interaktion, deeskalierend auf anderen einwirken zu können, entspricht eine Tätigkeit in der Sicherheitsbranche somit allem Anschein nach seinem *arbeitsweltlichen (potenziellen) Selbstbild* („es passt zu mir, glaube ich, ich kann auch mit Leuten kommunizieren, also ich versuch- ich kann das wirklich mit Worten regeln, und ich denke mal, für diesen Beruf ist es das Allerwichtigste“ #61).

Onur-11, der in Kapitel 5.2.4.2 tiefergehend vorgestellt wurde, absolviert zum Zeitpunkt des Interviews sein Praktikum in einem Industriebetrieb. Dort hat *Onur* (der vor Beginn seines

¹ Pavels explizite Hervorhebung der Bedeutsamkeit seines schulischen Abschlusszeugnisses stellt ggf. ein strategisches Verhalten bezüglich der von ihm besuchten Schule dar.

² Wann genau Pavel den Entschluss gefasst hat, einen Beruf im Bereich Sicherheit anzustreben, wird anhand der Interviewaussagen nicht explizit deutlich.

Praktikums irrtümlich davon ausging, dort ausschließlich Büroarbeiten zu verrichten) zum Teil Tätigkeiten auszuführen, die körperlich anstrengend sind und daher von ihm als unangenehm empfunden werden. Demzufolge erlebt er sein Praktikum in erster Linie als *Strapaze*. Als Mitglied der Betriebs- und Arbeitswelt begreift *Onur* sich selbst (noch) nicht („weil so wirklich gewöhnt daran, bin ich jetzt immer noch nicht, also ich kann mir das jetzt (noch) nicht vorstellen, aber ich meine, ich bin jetzt auch noch [volljähriges Alter], also vielleicht auch noch ein bisschen zu jung, ist jetzt meine erste wirkliche Erfahrung gewesen“ #37). *Onur* ist sehr ambitioniert im Sport aktiv. In diesem Zusammenhang wurde ihm auch von einem Elternteil dazu geraten, seine (berufliche) Zukunft mit Rücksicht auf diesen Lebensbereich zu gestalten. Somit liegen *Onurs* Ambitionen in erster Linie außerhalb des Betrieblichen („aber im nächsten Jahr habe ich ja nur Schule, und ich kann das dann, denke ich mal, gut verkraften“ #51). Eindeutig feststellen konnte er allerdings für sich, dass für ihn ausschließlich der Bereich Wirtschaft und Verwaltung für eine berufliche Tätigkeit in Frage kommt. In diesem plant er auch im Anschluss an die Fachoberschule ein Studium aufzunehmen. Allerdings sieht *Onur* davon ab, sich zu große und langfristige Ziele zu setzen („ich gucke immer step-by-step, mein Ziel ist es jetzt, Fachabi zu machen“ #49).¹ Demzufolge erscheint ihm der Unterricht nicht als notwendiges Übel, sondern, getreu seiner Denkweise, als ein Teilschritt, den es zu absolvieren gilt. In Bezug auf die Auswirkungen des betrieblichen Praktikums lässt sich erkennen, dass die dortigen Frustrationen – die sich auf seine Enttäuschung zurückführen lassen, nicht mit Büro-, sondern u. a. handwerklich-produzierenden Tätigkeiten beauftragt zu werden – mit dazu führten, dass sich *Onur* beruflich eindeutig auf den Bereich Wirtschaft festgelegt hat. Diesen, seinem *arbeitsweltlichen* (potenziellen) *Selbstbild* entsprechenden Bereich, erlebt er zu seinem Unmut nur zum Teil im Kontext seines Praktikums („das Positive nehme ich halt mit [...] und das nächste Mal kann ich [...] dann sagen, okay, ich mache dann doch lieber das und das, kann mir das dann so besser einordnen“ #37). Seine schulischen Leistungen bewertet er als persönlich erfolgreich. Um diese zukünftig und neben seinen sportlichen Aktivitäten weiter ausführen zu können, konzentriert er sich in erster Linie auf diesen Bereich.

Auch für *Luan-12*, der Praktika im öffentlichen Dienst und im Einzelhandel absolvierte und sich im Kontext des ersten von einem dortigen Betriebsmitglied aufgrund dessen Äußerun-

¹ *Onurs* allgemeine „Denkweise“ (#49), stets Schritt für Schritt vorzugehen, steht ggf. in Zusammenhang mit seinen sportlichen Ambitionen. Je nach weiterem Karriereverlauf kann er diese (allem Anschein nach) nur unter bestimmten (hoch)schulisch-beruflichen Bedingungen intensiv weiterverfolgen. Der Ansatz, „immer schön eins nach dem anderen“ (#49) anzugehen und seine beruflichen Qualifikationen Schritt für Schritt zu erweitern sowie sich Optionen offen zu halten, stellt unter Umständen gerade für jemanden wie *Onur*, der im Leistungssport ambitioniert aktiv ist, eine aus persönlicher Sicht sinnvolle Herangehensweise dar. So kann er auf der einen Seite den Sport zwar weiterhin (erfolgreich) betreiben, auf der anderen Seite jedoch auch einer beruflichen Qualifikationslosigkeit (bei Eintritt des sportlichen Karriereendes) entgegenwirken. *Onurs* Ansicht, dass es auch von Nachteil sein kann, sich „zu große Ziele [zu] setzen“ (#49), lässt in diesem Zusammenhang die Interpretation zu, dass *Onur* zwar eine eigene Karriere im bezahlten Sport für sich für möglich hält bzw. dies von seinen direkten Bezugspersonen suggeriert bekommt, sich jedoch nicht allein auf diese Option fixieren möchte. Gegebenenfalls setzt er diese „Denkweise“ (#49) auch dazu ein, um die mögliche Enttäuschung bei einem Nichterreichen seiner Ziele zu minimieren.

gen über seinen Migrationshintergrund massiv angegriffen fühlte (vgl. Kapitel 5.2.5), lässt sich dem Typus der *frustrierten Ambitionierten* zuordnen. Wie weiter oben verdeutlicht, entwickelte sich bei *Luan* innerhalb der Praktika ein *Arbeitsweltbild*, welches dem des *Haischbeckens* entspricht („die wollen ja, dass du sozusagen auf die Schnauze fällst, weil die suchen ja nach einem Opfer“ #81). Misserfolge werden von ihm mit einem Mangel an Unterstützung in Verbindung gebracht („der hat sich in vielerlei Hinsicht nicht richtig um mich gekümmert, und da bin ich halt auf der Strecke liegen geblieben“ #5). Wie an anderer Stelle bereits thematisiert (vgl. Kapitel 5.2.5), stellen Gemeinschaft bzw. gegenseitige Unterstützung für *Luan* Werte dar, die er in der Betriebs- und Arbeitswelt vermisst. *Luan* berichtet davon, dass er vorhat im Anschluss an die Fachoberschule, ein Studium aufzunehmen, das seinen Interessen bzw. seinem Charakter entspricht: „ich schwanke noch ein bisschen, [...] im Bereich Sozialwesen, (das) würde ich gerne machen, weil das ist, ich habe hauptsächlich ein Helfersyndrom, leider Gottes ist mir das zu spät aufgefallen ((lacht)), was mich auch interessieren würde, ist Politik, auf jeden Fall, Sozialwesen, Politik, was in die Richtung, das würde mich interessieren“ (#107). Trotz der Tatsache, dass *Luan* offensichtlich noch keine abschließende Entscheidung bezüglich seiner (hochschulischen) Zukunft getroffen hat, wird deutlich, dass er für sich selbst ggf. auch aufgrund seiner Arbeitswelterlebnisse innerhalb der betrieblichen Praktika zu der Erkenntnis gelangte, dass er eine auf das Gemeinwohl ausgerichtete soziale Orientierung hat – von ihm als „Helfersyndrom“ (#107) bezeichnet. Aufgrund dieser Erkenntnis möchte er, wie er im Kontext der Interviewsituation deutlich macht, einen Studiengang wählen, der ihn auf eine soziale (oder politische) Tätigkeit vorbereitet. Demzufolge entspricht sein *arbeitsweltbezogenes potenzielles (Ideal-) Selbstbild* einer sozialen und unterstützenden Person. Zusammengefasst führten auch im Fall *Luan* die negativen Erlebnisse während seines Praktikums dazu, dass er, seinen Aussagen zufolge, ambitioniert eine berufliche Tätigkeit anstrebt, deren Inhalte er innerhalb seines Praktikums vermisste.

Sämtliche dargestellten Fälle zeichnen sich dadurch aus, dass die Jugendlichen ihr Praktikum als enttäuschend bzw. frustrierend erleb(t)en und in diesem Zusammenhang berufliche Ambitionen entwickelten bzw. verfestigten, die ihnen subjektiv erstrebenswerter erscheinen als die im Kontext ihres Praktikums erfahrene Betriebswelt.¹ Die (ehemaligen) Praktikanten

¹ Ergänzend sei an dieser Stelle noch auf *Bartek-12* verwiesen, der sein Praktikum in einer klinischen Einrichtung absolvierte (vgl. Kapitel 5.2.6.2). Da er nur in einer Abteilung eingesetzt wurde und keine Einblicke in andere wirtschaftlich-verwaltende Bereiche erhielt, erlebte er sein Praktikum als Enttäuschung bzw. allgemein als *Zumutung*. Dies lässt sich in erster Linie darauf zurückführen, dass er sich vom dortigen medizinischen Assistenzpersonal als unterdrückt und für die Durchführung unbeliebter Tätigkeiten ausgenutzt erfuhr. Mit dem akademisch-medizinischen Personal fühlte er sich hingegen nahezu freundschaftlich verbunden („viele Ärzte haben mir das Du angeboten“ #37). In seinem Fall führte das Praktikum allem Anschein nach dazu, dass sich ein *arbeitsweltliches (potenzielles) Selbstbild* entwickelte bzw. verfestigte, welches in erster Linie dem eines Akademikers entspricht („die [Ärzte] bieten dann halt sowas an, wie dass man auch nen Einblick in die Medizin kriegt oder [...] wie man wissenschaftlich arbeitet“ #73; „ich fand sie auch wirklich lustig und intelligent und menschlich auch viel angenehmer“ #37). Im Anschluss an die Fachoberschule wird *Bartek* eine spezielle kaufmännische Ausbildung beginnen. Auch in diesem Fall führte somit die während des Praktikums erlebte betriebliche Umwelt dazu, dass sich der Praktikant von ihr distanzierte. Vielmehr strebt er nun eine

verspüren in erster Linie den Druck, ihren angestrebten schulischen Abschluss zu erreichen, welcher ihnen ‚höhere‘ bzw. erstrebenswertere arbeitsweltliche Optionen eröffnet.

5.3.3.4 Die (optionenreduzierenden) Zukunftsoffenen

Jugendliche des Typus der (*optionenreduzierenden*) *Zukunftsoffenen* haben noch keine Entscheidung bezüglich ihrer Berufswahl getroffen. Zu ihnen gehören *Ulrike-11*, *Ralf-11* und *Kayra-12*.

Ulrike-11 erlebt ihr Praktikum in einem Kleinstbetrieb im Bereich Finanzdienstleistungen in erster Linie als *Vergeudung* bzw. *Verrichtung*¹ („weil ich in den ersten zwei Monaten das Gleiche gemacht habe, wie ich jetzt immer noch mache“ #9). Da ihr Vorgesetzter sehr nett ist und sie eine vergleichsweise hohe Bezahlung erhält, gefällt es ihr dort im Allgemeinen allerdings recht gut. Zu den Auswirkungen ihres betrieblichen Praktikums auf ihre persönliche berufliche Orientierung äußert sie sich wie folgt: „das ist nichts für mich, gar nicht, auch nicht im Büro zu sitzen und auch ständig trockene Arbeit zu machen, sich Schreiben durchlesen und alles so, also ich will eher was machen und mich bewegen und am besten raus oder so, das weiß ich schon mal durch das Praktikum, dass ich es nicht machen will“ (#23). Ihre Zeit in einem Büro zu verbringen entspricht demzufolge nicht ihrem beruflichen (*potenziellen*) *Selbstbild*. Sie „will eher was machen“, damit verbindet sie allem Anschein nach Dinge bzw. Ergebnisse, die man sehen kann. Abstrakte Dienstleistungen, wie sie es in ihrem Praktikum kennengelernt hat, zählt sie nicht dazu. Am liebsten würde sie gestalterisch tätig sein. Da sie gerne studieren möchte, sich bezüglich ihres Studienfachs jedoch noch unsicher ist, schwebt ihr vor, auch weiterhin auf ein, ihrer Ansicht nach, probates Mittel zum Kennenlernen beruflicher Felder bzw. Optionen zurückzugreifen: „deswegen habe ich mir auch überlegt, nach der Schule vielleicht ein Jahr einfach Praktikums zu machen“ (#61). Eine Ausbildung zu beginnen, entspricht, wie sie auf Nachfrage verdeutlicht, nicht ihren Plänen („weil ich noch gar nicht weiß, was ich machen will, und dann weiß ich auch gar nicht, wofür ich mich bewerben soll“ #65). Bezüglich eines möglichen Studienfachs hat sie zumindest schon erste Ideen: „da bin ich (offen), da weiß ich nicht genau [...] aber auf jeden Fall irgendwas mit Gestaltung, eigentlich wollte ich auch auf [Fachoberschule Gestaltung] gehen, aber dann habe ich mir gedacht, wer weiß? vielleicht entscheide ich mich um, und dann bin ich mit Wirtschaft auf jeden Fall auf der sicheren Seite, wie dass ich mich da mit Farben auskenne so, also eher so eine rationale Entscheidung“ (#69). *Ulrike* sieht sich selbst als eine sprunghafte und wenig entschlossfreudige Person an, wie ihre Aussage auf eine Zusammenfassung des Interviewers bezüglich ihres geplanten Studiengangs deutlich macht: „ja, ja, ja, wer weiß, jetzt grade, ne? aber wer weiß es nächstes Jahr? deswe-

Tätigkeit in einer Branche an, die er während seines Praktikums nicht erleben konnte. Da nicht eindeutig ersichtlich ist, ob dieser Berufswunsch bei *Bartek* bereits vor Beginn seines Praktikums bestand, lässt er sich ggf. auch dem Typus der *Auf-Kurs-Bleibenden* zuordnen.

¹ *Ulrikes* subjektives Erleben des betrieblichen Praktikums lässt sich weder eindeutig dem Typus *Vergeudung* noch dem Typus *Verrichtung* zuordnen.

gen, ich kenne mich, und ich werde noch, glaube ich, öfter meine Meinung wechseln“ (#71). Allem Anschein nach möchte sich Ulrike bis auf Weiteres (beruflich) nicht festlegen.

Ralf-11, der eigentlich das berufliche Gymnasium besuchen wollte, absolviert sein Praktikum in der Kanzlei, in der er bereits während der achten Klasse ein Praktikum durchlief. Dieses erlebt er überwiegend als *Vergeudung*. Darüber hinaus entwickelte sich bei ihm ein *Arbeitsweltbild*, welches, wie weiter oben erläutert, in erster Linie dem der *Tretmühle* entspricht („es ist halt keine Arbeit für später für mich, weil ich das halt eigentlich nicht so mag, am Schreibtisch den ganzen Tag rumzusitzen“ #19). Wie seine Antwort auf die Frage verdeutlicht, ob er der Meinung sei, dass ihm das Praktikum etwas gebracht habe, scheint er dessen Auswirkungen selbst als eher belanglos einzuschätzen („also ich hab mich jetzt nicht wesentlich geändert, dass ich da jetzt Praktikum mache, also ich bin noch genau wie vorher“ #29). Auf die Frage nach seinen beruflichen Zielen, verdeutlicht er, dass er noch keine konkreten Ziele habe, allerdings plane, ein Studium aufzunehmen („ich wollt erst mal studieren lieber [...] ich weiß nicht, jetzt schon zu arbeiten [...] weil ich noch gar keine Ahnung hab, was ich später mache“ #53). Eine berufliche Tätigkeit – insbesondere der Art, die er innerhalb seines Praktikums kennenlernte – entspricht nicht dem, womit er in seinem Alter bereits seine Zeit verbringen möchte. Auf Nachfrage, was er denn am liebsten tun würde, fällt ihm der Beruf des Sportreporters ein („ich mache halt relativ viel Sport [...] vielleicht in die Richtung was, irgendwie Journalismus oder sowas, Sportreporter, das hat mich halt schon immer relativ viel interessiert, hat halt auch nicht so viel zu tun mit dem Praktikum, was ich da mache, deswegen vielleicht schon sowas in die Richtung, oder zu ner Zeitung gehen, irgend sowas“ #55). Im Allgemeinen schwebt ihm vor, später einen tendenziell eher abwechslungsreichen Beruf auszuüben („bisschen mit Bewegung und Action“ #55). Ein fester (Büro-) Arbeitsplatz, an dem man mehrere Jahre seines Lebens verbringt, wirkt auf ihn in erster Linie abschreckend („vielleicht später einmal, wenn ich halt schon älter bin, aber jetzt noch überhaupt nicht, das ist überhaupt nicht mein Ding“ #55). Somit wird deutlich, dass er sich seine Optionen für die Zukunft offen halten möchte und erst einmal studieren will, auch wenn er noch gar nicht weiß, was genau. Die baldige Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit entspricht nicht seinen Zielen, noch fühlt er sich dazu zu jung. Sein Praktikum scheint (zumindest) dazu geführt zu haben, dass er ansatzweise ein *potenzielles arbeitsweltliches Selbstbild* entwickelte, welches sich jenseits der klassischen Büroberufe im Bereich des Sports und Journalismus ‚verortet‘.

Kayra-12 absolvierte, wie in Kapitel 5.2.5.2 verdeutlicht, ihr Praktikum in einem Einzelhandelsgeschäft und erlebte es aufgrund ihrer unhöflichen und autokratischen männlichen Mitarbeiter als *Zumutung*. Dementsprechend erfuhr sie zumindest ihre betriebsbezogene Arbeitswelt in erster Linie als *Haifischbecken* und aufgrund von Langeweile ansatzweise auch als *Tretmühle*. Bezüglich ihrer dortigen Tätigkeiten, ist sie nicht der Überzeugung, dass diese sie weitergebracht hätten („es war sinnlos“ #95), denn betriebliche Arbeitsumwelten im Bereich Einzelhandel waren ihr bereits vertraut („also war jetzt nix Neues für

mich“ #57). Bezüglich ihrer beruflichen Zukunft hat Kayra noch keine eindeutigen Zielvorstellungen entwickelt. Je nach Schulabschluss schwebt ihr entweder (bei positivem Verlauf) eine Ausbildung im gehobenen Textileinzelhandel vor oder (im Fall einer weniger erfolgreichen Abschlussnote) ein wirtschaftswissenschaftliches Studium in einer anderen Stadt. Beworben hatte sie sich aufgrund ihrer Unschlüssigkeit zum damaligen Zeitpunkt allerdings noch nirgends. Allem Anschein nach, möchte auch sie sich möglichst lange, alle Möglichkeiten offenhalten („ich weiß nicht, ich warte so, ich schwanke so, ich habe noch keine festen Pläne ((lacht))“ #117). Auf die Frage des Interviewers, was sie denn am allerliebsten machen würde, wenn sie sich etwas aussuchen dürfte, antwortet sie: „dann glaube ich, würde ich wegziehen und studieren gehen, [...] entweder in [entfernte deutsche Stadt] oder in [europäisches Ausland]“ (#119), was ansatzweise darauf hindeutet, dass Kayra der gesamten Situation am liebsten entfliehen möchte.

Die hier dargestellten Jugendlichen haben noch keine Entscheidung bezüglich ihrer beruflichen Zukunft getroffen – und wollen dies allem Anschein nach auch noch gar nicht. Sie halten sich ihre beruflichen Optionen offen, da sich ggf. in naher oder ferner Zukunft erstrebenswertere Möglichkeiten auftun werden bzw. eine Festlegung auch mit einer Einschränkung einhergehen würde. Da die im Praktikum kennengelernte Arbeitstätigkeit für sie nicht von Interesse ist, führt die betriebliche Praxisphase ihres Schulbesuchs zumindest zu der Reduktion einer möglichen Option (auch wenn diese zu keinem Zeitpunkt bewusst in Erwägung gezogen wurde). Jugendliche dieses Typus verschieben somit ihren persönlichen Druck zur beruflichen Findung auf einen späteren Zeitpunkt.

Somit bleibt festzuhalten, dass ein Teil der Fachoberschüler das betriebliche Praktikum aktiv dazu nutzt (bzw. die Möglichkeit dazu erhält), seine beruflichen Interessen und Neigungen kennen zu lernen bzw. zu revidieren (*aktive Neigungsanalysten*). Ein anderer Teil der Jugendlichen hatte bereits vor Beginn des betrieblichen Praktikums konkrete berufliche Zukunftspläne, die nicht mit der Praktikumsstätigkeit in Zusammenhang stehen und die sich durch die Erfahrungen im Praktikum verfestigen, da die dortigen Tätigkeiten keine berufliche Option darstellen (*Auf-Kurs-Bleibende*). Ein weiterer Teil der Praktikanten erlebt die betriebliche Praxisphase als Enttäuschung und strebt unter anderem aufgrund dieser Erfahrung ambitioniert und gezielt eine berufliche Richtung an, die im Kontext des Praktikums nicht kennengelernt wurde (*frustrierte Ambitionierte*). Des Weiteren hat ein Teil der Schüler noch keine berufliche Entscheidung getroffen und möchte sich die berufliche Zukunft offen halten, eine Tätigkeit, wie sie im Kontext des Praktikums erlebt wurde, stellt für sie keine Option dar (*optionenreduzierende Zukunftsoffene*).

6 Resümee

In diesem Kapitel stelle ich die Zusammenfassung der Ergebnisse meiner Studie vor, ziehe aus ihnen berufspädagogische Schlüsse, lege abschließende Betrachtungen dar und zeige Forschungsdesiderata auf.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ergebnis der hinführenden, historischen Analyse ist die Erkenntnis, dass bereits seit Jahrhunderten Verbindungen zwischen institutioneller Erziehung und Arbeit existieren, welche – je nach politisch-sozialen Gegebenheiten bzw. ideologischer Fundierung – mit unterschiedlichen (pädagogischen) Intentionen verbunden waren und mit Bezugnahme auf den Bildungsbegriff sowohl in Frage gestellt als auch idealisiert wurden.

Im Anschluss daran konnte aufgezeigt werden, dass die Gründung der Institution Fachoberschule auf bildungspolitischer Ebene mit hohen Unsicherheiten und unterschiedlichen Auffassungen bezüglich des längerfristigen Bestehens sowie der (berufs-) bildenden Ausrichtung einherging. Seit den 1990er Jahren ist – im Kontext des allgemeinen Trends zu höheren Schulabschlüssen und des temporär erheblichen Nachfrageüberschusses auf dem Ausbildungsstellenmarkt – die Anzahl der Fachoberschüler stark angestiegen (wenn auch mit regionalen Unterschieden und einer weitgehenden Konstanz der Schülerzahlen in den letzten Jahren). Die zweijährige Form der Fachoberschule wird in diesem Zusammenhang mitunter kritisiert, da sie – entgegen ihrer ‚eigentlichen‘ Funktion, Schüler für ein Fachhochschulstudium zu qualifizieren – auch von Jugendlichen besucht wird, deren Ausbildungsplatzsuche nicht erfolgreich verlief bzw. die ihre Berufswahl auf einen späteren Zeitpunkt verschieben möchten und die Fachoberschule somit in erster Linie (un-) freiwillig zur Verlängerung ihrer eigenen Schulzeit nutzen. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Fragestellung bzw. der Fokus der vorliegenden Arbeit auf das betriebliche Praktikum richtet, kann hier nur darauf verwiesen werden, dass auch die empirischen Ergebnisse zum Teil ein solches Verhalten auf Seiten der Jugendlichen erkennen lassen. Offen bleibt jedoch zum einen, ob der (etwaige) individuelle Misserfolg bei der Ausbildungsplatzsuche auf das Verhalten des Jugendlichen oder auf die betrieblichen Erwartungen zurückzuführen ist, und zum anderen, ob der (un-) freiwillige Fachoberschulbesuch des Schülers, neben der formalen Qualifikation, nicht doch in bedeutsamen Ausmaß zur persönlichen Bildung beiträgt. Meines Erachtens stellt die zweijährige Fachoberschule somit eine Schulform dar, deren Existenz innerhalb des beruflichen Bildungswesens sowohl aufgrund ihrer Funktion, (Fach-) Hochschulzugangsberechtigungen zu vermitteln, als auch aufgrund ihrer (beruflichen) Bildungsfunktion gerechtfertigt ist. Kritisch sehe ich hingegen die hier nicht weiter thematisierte Problematik, dass ein erhöhtes Anspruchsniveau auf Seiten der Betriebe bezüglich der

Vorbildung der Ausbildungsstellenbewerber ggf. Jugendliche zum Besuch der Fachoberschule verleitet.

Bezüglich betrieblicher Praktika konnte festgestellt werden, dass aus (berufs-) pädagogischer Perspektive eine Vielzahl von Erwartungen an sie gerichtet werden. Speziell in Bezug auf das Praktikum in der Fachoberschule wurde aufgezeigt, dass hier jeweils bundeslandspezifische Vorgaben existieren, welche dieser Form des Praktikums in erster Linie eine (berufsfeldbezogene) Lern- und Orientierungsfunktion zuschreiben. Die empirischen Ergebnisse machen in diesem Zusammenhang ersichtlich, dass betriebliche Praktika zwar stets zu Lern- bzw. Sozialisationsprozessen führen, diese jedoch individuell sowie in Abhängigkeit von der betrieblichen Umwelt stark variieren. Auch die Berufsfeldorientierung bzw. die persönliche Orientierung der Jugendlichen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft wird durch das betriebliche Praktikum (in-) direkt beeinflusst bzw. konkretisiert. In welchem Ausmaß bzw. in welche Richtung dies geschieht und welche subjektiven Bilder der Betriebs- und Arbeitswelt sich in diesem Zusammenhang bei den Jugendlichen entwickeln, hängt von verschiedenen (sowohl betrieblichen als auch persönlichen) Faktoren ab.

Als theoretisches Fundament dieser Studie dient der mikrosoziologisch-handlungstheoretische Ansatz der *Theorie der symbolvermittelten Interaktion* bzw. des *Symbolischen Interaktionismus* nach MEAD und BLUMER. Dieses führte zu den grundlegenden Annahmen, dass sich zum einen die (selbstthematizierenden) sozialen Interaktionen der Jugendlichen mit ihrer betrieblichen Umwelt auf ihr *Selbst (-bild)* auswirken und zum anderen, dass die Bedeutungen, welche die Jugendlichen ihrer (betrieblichen) Umwelt beimessen, in erster Linie durch soziale Interaktionen bestimmt bzw. ausgehandelt werden. In diesem Zusammenhang fand eine Betrachtung der Jugendlichen als Subjekte statt, die sich durch ihr Handeln und die damit einhergehenden (sozialen) Erfahrungen im Kontext ihres Praktikums auch selbst sozialisieren (vgl. HEINZ 2000). Des Weiteren wurde, mit grundlegendem Bezug auf Teilbereiche des *interaktionistischen Kausalmodells beruflicher Sozialisation* von LEMPERT, anhand des erhobenen Datenmaterials – und unter der Miteinbeziehung weiterer (modell-) theoretischer Ansätze – ein eigenes Modell entwickelt, welches sich auf Prozesse im Kontext betrieblicher Praktika bezieht.

Das entwickelte Modell setzt an den *Motiven und Einstellungen beim ‚Praktikumseinstieg‘* der Jugendlichen an. Diese stehen im Zusammenhang mit deren *Entscheidung für den Bildungsgang* und deren *Entscheidung für den Praktikumsbetrieb*. Für den Bildungsgang entscheiden sich die angehenden Fachoberschüler entweder mit einem konkreten beruflichen Ziel, zu dessen Erreichen sie die Fachhochschulreife benötigen (*strategischer Teilschritt*), oder sie sind sich hinsichtlich ihrer Berufswahl noch unschlüssig (*qualifizierende Orientierungsphase*). Die *Entscheidung für den Praktikumsbetrieb* kann entweder in erster Linie aufgrund von vorhandenem *Interesse* an dem Betrieb bzw. der dort ausgeübten Tätigkeit oder eher aus *pragmatischen* Gesichtspunkten erfolgen. Die beiden Merkmale *Gründe und Motive der Entscheidung für den Bildungsgang* sowie *Gründe und Motive der Entscheidung*

für den Praktikumsbetrieb lassen sich als *Typologie der Praktikanten beim ‚Einstieg‘* verdeutlichen. Demnach steigen Jugendliche, die sich aus *Interesse* für einen Betrieb entscheiden, als *Erwartungsvolle* in ihr Praktikum ein. Für die *Zielorientierten* stellt der Besuch der Fachoberschule einen strategischen Teilschritt dar, wobei das Praktikum (welches nicht mit den beruflichen Zielen in Verbindung steht) aus pragmatischen Gründen gewählt wurde und nur eine geringe persönliche Bedeutung aufweist. Die (die Arbeitswelt und sich selbst in deren Kontext) *Erprobenden* besuchen die Fachoberschule, um einen höheren Schulabschluss zu erwerben und sich im Zusammenhang damit ggf. beruflich zu orientieren.

Das im Rahmen dieser Studie entwickelte Modell macht in Bezug auf das *subjektive Erleben* des betrieblichen Praktikums fünf Typen auf Seiten der Jugendlichen deutlich, die sich anhand der Merkmale *emotionales Erleben* und *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* unterscheiden lassen:

Jugendliche, die ihr Praktikum als *Herausforderung* erleben, fühlen sich in diesem von Seiten des Betriebs gefördert und gefordert. Sie sind sozial und tätigkeitsbezogen in die betrieblichen Abläufe integriert und werden durch ihre abwechslungsreichen, betrieblich relevanten und selbstständig auszuführenden Aufgaben stark beansprucht. Dabei werden sie von den dortigen Mitarbeitern bzw. Betreuungspersonen unterstützt. Diese Jugendlichen bewältigen ihr Praktikum mit großem Engagement. Sie erleben sich mehr oder weniger als ‚kompetente Mitarbeiter‘ und verorten sich innerhalb der Betriebs- und Arbeitswelt.

Als *Verrichtung* erleben Jugendliche ihr Praktikum, wenn sie ihre dortigen Arbeitsbedingungen insbesondere auf sozialer Ebene emotional als positiv empfinden. Sie erfahren sich als sozial integrierte ‚temporäre (Semi-) Betriebsmitglieder‘, wobei sie ihre betrieblichen Tätigkeiten tendenziell nur als gering beanspruchend empfinden. Die Bewältigung des Praktikums erfolgt in erster Linie über das Ausführen der aufgetragenen Tätigkeiten, ggf. auch mit ausgeprägtem Engagement.

Praktika, welche auf Seiten der Jugendlichen mit der subjektiven Situationsdefinition *Vergeudung* einhergehen, kennzeichnet eine sehr geringe Beanspruchung durch die betrieblichen Tätigkeiten. Aufgrund von Langeweile wird das Praktikum auf emotionaler Ebene als negativ erlebt. Die Jugendlichen bewältigen dies, indem sie die wenigen, ihnen aufgetragenen Tätigkeiten ausführen. Sie fühlen sich nicht als (bedeutsame) Mitglieder ihrer betrieblichen Umwelt und ihre Motivation wird in erster Linie extrinsisch durch den Pflichtcharakter des betrieblichen Praktikums bestimmt.

Ein Praktikumserleben als *Strapaze* ist durch hohe persönliche Beanspruchung sowie negatives emotionales Erleben gekennzeichnet. Die hohe Beanspruchung geht mit Tätigkeitsmerkmalen oder Arbeitsbedingungen einher, welche den Jugendlichen missfallen und dazu führen, dass sie sich als überfordert bzw. ‚deplatziert‘ erleben. Trotz ihrer tendenziellen Unzufriedenheit führen die Praktikanten ihre Aufgaben, die sie als betrieblich relevant ansehen, (engagiert) aus.

Jugendliche, die ihr Praktikum als *Zumutung* erleben, fühlen sich ausgenutzt und exkludiert. Dies ist in der Regel durch das soziale Handeln und Verhalten der dortigen Mitarbeiter verursacht, welche den Jugendlichen (in-) direkt vermitteln, dass sie als Praktikanten eigentlich gar keine ‚echten Betriebsmitglieder‘ sind oder sich anderweitig provozierend bzw. impertinent gegenüber den Praktikanten verhalten. Zum anderen erleben Jugendliche ihr Praktikum auch dann als *Zumutung*, wenn sie die Erfahrung machen, als (unbezahlte) Arbeitskraft für niedere oder unbeliebte Tätigkeiten ausgenutzt zu werden, welche die höherrangigen Mitarbeiter des Betriebs (also alle außer den Praktikanten) selbst nicht ausführen möchten. Ihr Bewältigungshandeln ist durch offenen Widerstand, Vermeidungsstrategien, resigniertes Ausführen, die Miteinbeziehung Dritter und/oder einen konsequenten Betriebswechsel gekennzeichnet.

Diese subjektiven Situationsdefinitionen bzw. Zustände des Erlebens stellen keine statischen bzw. dauerhaften Gegebenheiten dar. Sie werden zum einen (aktiv) durch das (soziale) Handeln der Jugendlichen beeinflusst, zum anderen wandeln sie sich durch Änderungen der direkten (sozialen) Interaktionsbeziehungen innerhalb der betrieblichen Umwelt (bspw. bei Abteilungswechseln).

Bezüglich des persönlichen Ausbaus von *Wissen und Können* durch das betriebliche Praktikum konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen der Überzeugung sind, durch dieses in erster Linie ihr *soziales Wissen und Können* zu erweitern. In diesem Zusammenhang führen die Praxiserfahrungen der Jugendlichen allem Anschein nach vorwiegend zu einem Ausbau des Selbstbewusstseins, was sich auf ihr Handeln im Kontext sozialer Interaktionen (innerhalb der Betriebs- und Arbeitswelt) auswirkt. Diese persönlichen Entwicklungen stellen offensichtlich das Herausstellungsmerkmal betrieblicher Praktika im Vergleich zu schulischen Lernwelten dar, die es nicht ermöglichen, sich in Interaktion mit den realen – sozialen – arbeitsweltlichen Gegebenheiten zu erleben und daraus zu lernen.

Darüber hinaus erweitern die Jugendlichen – abhängig von ihrer Integration in die betrieblichen Arbeitsabläufe und dem Tätigkeitsspektrum des Betriebs – überwiegend auch ihr *gegenstandsbezogenes Wissen und Können*. Aufgrund der Unterschiede der betrieblichen Branchen und Unterabteilungen, in denen die Jugendlichen tätig sind, bzw. der tätigkeitsbezogenen Anforderungs- bzw. Belastungsfaktoren, kann hier nur allgemein darauf hingewiesen werden, dass offensichtlich in erster Linie diejenigen Praktikanten ihr *gegenstandsbezogenes Wissen und Können* erweitern, die in die betrieblichen Tätigkeitsabläufe integriert sind, gut betreut werden und mit Anforderungsvielfalt verbundene Tätigkeiten selbstständig ausführen. Bezüglich der Verbindungen zum schulisch-theoretischen Unterricht ließ sich erkennen, dass insbesondere diejenigen, die innerhalb ihres Praktikums PC-basierte Office-Programme verwenden, ihr schulisch erworbenes Wissen anwenden können.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich im Kontext des betrieblichen Praktikums auf Seiten der Jugendlichen ggf. verschiedenartige *subjektive Arbeitsweltbilder* entwickeln bzw. verfestigen: Das Arbeitsweltbild *Schaffenskollektiv* zeichnet sich durch ein gemeinsames, zielorientiertes Tätigsein aus und entsteht überwiegend bei denjenigen, die ihr Praktikum als *Herausforderung* (ggf. aber auch als *Verrichtung*) erleben. Das Arbeitsweltbild *Tretmühle*, welches damit einhergeht, dass die Jugendlichen die Betriebs- und Arbeitswelt als eine monotone Beschränkung (des Individuums bzw. ihrer selbst) betrachten, bildet bzw. verfestigt sich in erster Linie bei denen, die ihr Praktikum als *Vergeudung* (u. U. aber auch als *Verrichtung*) erleben. Das Arbeitsweltbild *Haifischbecken* kennzeichnet ein soziales Gegeneinander und somit die Behauptung des eigenen *Selbst* innerhalb andauernder, sozialer Konflikte. Dieses Arbeitsweltbild geht in der Regel mit dem Erleben des betrieblichen Praktikums als *Zumutung* einher.

Bezüglich einer möglichen Auswirkung des Praktikums auf die *berufliche Orientierung* bzw. das *berufs- und arbeitsweltbezogene (potenzielle) Selbstbild* des Jugendlichen konnten grundlegend vier Praktikantentypen erkannt werden:

Die *aktiven Neigungsanalytisten* hatten zu Beginn ihres Praktikums noch keine konkreten beruflichen Zukunftspläne (u. U. jedoch bereits ein grundlegendes Interesse an ihrem Praktikumsbetrieb). Da sie von Seiten des Betriebs auch die Möglichkeit dazu erhalten, nutzen sie ihre betriebliche Praxisphase (mehr oder weniger bewusst) zur Analyse ihrer arbeitsweltlichen Neigungen. Diese arbeitsweltbezogene ‚Selbstanalyse‘ bezüglich der eigenen Interessen und Neigungen innerhalb der betrieblichen Umwelt führt ggf. zu einer Entscheidung für oder gegen die im Praktikum kennengelernte Tätigkeit als (potenzielle) berufliche Option bzw. für eine andere berufliche Tätigkeit, welche den selbsterkannten, beruflichen Neigungen (vermutlich) eher entspricht.

Die *Auf-Kurs-Bleibenden* hatten schon vor Beginn ihres betrieblichen Praktikums bzw. ihres Fachoberschulbesuchs ein konkretes berufliches Ziel vor Augen, welches jedoch nicht mit ihrer Praktikums-tätigkeit übereinstimmt. Die beruflichen Möglichkeiten, die der Kontext ihres Praktikums bietet, werden dann auch konsequenterweise in der Regel nicht als mögliche Option in Erwägung gezogen. Stattdessen stellt das Erleben der dortigen Tätigkeiten vielmehr eine (indirekte) Bestätigung für die Jugendlichen dar, sich persönlich auf dem richtigen Kurs zu beruflichen Zielen zu befinden, die dem eigenen arbeitsweltlichen (potenziellen) Selbstbild entsprechen.

Bei den *frustrierten Ambitionierten* sind die Auswirkungen des betrieblichen Praktikums dadurch gekennzeichnet, dass u. a. die negativen Erfahrungen, welche die Jugendlichen im Kontext ihrer betrieblichen Umwelt und ihrer dortigen Tätigkeiten machen, sie zu einer dezidiert anders gearteten Ausrichtung motivieren. Sie streben im Anschluss ambitioniert ein konkretes, von dem im Praktikum erlebten deutlich unterschiedenes Berufsfeld an, welches ihnen zum einen interessanter erscheint und gleichzeitig ihrem beruflichen (potenziellen)

Selbstbild (eher) entspricht. Die im angestrebten Berufsfeld (zumindest in der Vorstellung des Jugendlichen) auszuführenden Tätigkeiten unterscheiden sich dabei grundlegend von der im Praktikum kennengelernten Betriebsumwelt.

Jugendliche, die den (*optionenreduzierenden*) *Zukunftsoffenen* angehören, haben noch keine konkreten beruflichen Vorstellungen. Da die von ihnen im Praktikum erfahrene Betriebsumwelt nicht ihrem arbeitsweltlichen (potenziellen) Selbstbild entspricht, führt die betriebliche Praxisphase ‚zumindest‘ zu dieser (ggf. optionenreduzierenden) Erkenntnis.

6.2 Berufs- und betriebspädagogische Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Studie bezüglich des subjektiven Erlebens und der persönlichen Auswirkungen des betrieblichen Praktikums machen ersichtlich, dass Betriebspraktika ‚nur‘ zu einem Teil von den betrieblichen Gegebenheiten abhängen. Vielmehr werden sie von den Praktikanten (als handelnde Subjekte) beeinflusst bzw. mitbestimmt. Nichtsdestotrotz bilden die betrieblichen Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsmerkmale, welche in der Regel betriebspädagogisch beeinflussbar sind, den Rahmen für das subjektive Erleben der Praktikanten. Wie im Folgenden zusammenfassend verdeutlicht wird, sollte es aus betriebspädagogischer Perspektive ein wesentliches Ziel darstellen, die Jugendlichen in die betrieblichen Prozesse zu integrieren.

Die Grundvoraussetzung dafür bildet offensichtlich die *soziale Integration* und somit zum einen *Freundlichkeit, Wertschätzung und Anerkennung*. Diese tragen dazu bei, dass die Jugendlichen ihre betriebliche Umwelt als positiv und sich selbst als personelle Bereicherung für den Betrieb erleben. Im Umkehrschluss wurde ebenso ersichtlich, dass es negative Reaktionen auf Seiten der Jugendlichen verursacht, wenn sich diese als exkludiert bzw. nicht dazugehörig erfahren. Eine besondere Bedeutsamkeit für das Erleben des betrieblichen Praktikums auf Seiten der Jugendlichen haben allem Anschein nach die *Betreuungspersonen*. Ihnen obliegt es, die Praktikanten an die Anforderungen und Verhaltensweisen im Kontext der Betriebs- und Arbeitswelt heranzuführen, welche den Jugendlichen in der Regel (insbesondere zu Beginn ihres Praktikums) fremd sind, und sie auf diesem Weg in die sozialen und tätigkeitsbezogenen Prozesse zu integrieren. Darüber hinaus sollten sie die Jugendlichen dauerhaft begleiten und ihnen (bei Bedarf) stets als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Neben der *sozialen Integration* führen darüber hinaus *finanzielle Gratifikationen* zu einem positiv(er)en Erleben des betrieblichen Praktikums. Diese tragen dazu bei, dass sich die Praktikanten nicht als ausgenutzte Arbeitskräfte erleben, was insbesondere dann geschieht, wenn die unbezahlten Praktikanten durch ihre betrieblichen Tätigkeiten stark beansprucht werden. Sofern es die betrieblichen Gegebenheiten ermöglichen, wirkt sich u. U. auch ein (Abteilungswechsel vorsehender) *strukturierter Ablauf* positiv auf das Erleben des betrieblichen Praktikums aus, was sich in erster Linie auf die damit einhergehende Abwechslung zurückführen lässt.

Hinsichtlich der *Tätigkeiten* bewirken die folgenden, durch betriebspädagogisches Handeln beeinflussbaren Merkmale ein positives Erleben auf Seiten der Jugendlichen, welchen so u. a. (indirekt) vor Augen geführt wird, dass ihren Fähigkeiten von Seiten des Betriebs vertraut wird:

- *hohe Anforderungsvielfalt*
(Betrauen mit komplexen und abwechslungsreichen Tätigkeiten)
- *betriebliche Relevanz* und *Mitarbeiteranalogie*
(Integration in die betrieblichen Arbeitsabläufe)
- *Selbstständigkeit*
(Übertragung von Verantwortung und Entscheidungsfreiheit im Rahmen der betrieblichen Gegebenheiten sowie die Ermöglichung des Lernens durch Ausprobieren)

Darüber hinaus schätzen es in der Regel Praktikanten, wenn sie ihre (ggf. anfangs noch ungewohnten) betrieblichen Tätigkeiten in Zusammenarbeit bzw. im *sozialen Kontakt* mit anderen absolvieren können.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass in erster Linie jene Jugendlichen davon berichten, sowohl auf sozialer als auch auf gegenstandsbezogener Ebene Lernerfolge zu erzielen, die ihr Praktikum als *Herausforderung* erleben. Dabei handelt es sich um diejenigen, die nicht nur gefördert, sondern (bei Gewährleistung der notwendigen Unterstützung) durch ein hohes Anforderungsniveau auch gefordert werden. Eine Erkenntnis, die mit LEMPERTS (2009: 36) Aussage übereinstimmt, dass eine mäßige Überforderung in Verbindung mit der (aus Sicht des Individuums vorhandenen) Gewissheit, von bedeutsamen Bezugspersonen Vertrauen bezüglich der eigenen Handlungsfähigkeiten geschenkt zu bekommen, die größten Entwicklungs- und Lernchancen beinhaltet.

Jugendliche, deren Betriebspraktikum durch soziale Integration gekennzeichnet ist und deren Tätigkeiten eine möglichst große Anzahl der oben genannten Merkmale aufweisen, erleben sich, wie durch die vorliegende Studie deutlich wurde, in der Regel als integrierte und relevante Arbeit verrichtende Betriebsmitglieder. Trotz der Tatsache, dass das betriebliche Praktikum im Kontext der Fachoberschule im allgemeinen ‚nur‘ eine obligatorische, temporäre und ggf. unbezahlte Betriebspraxisphase darstellt, führen diese Jugendlichen ihre Tätigkeiten allem Anschein nach engagiert aus, da sie sich mit dem Betrieb und dessen Aufgaben und Zielen verbunden fühlen. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich daher, die Jugendlichen bewusst in die sozialen als auch tätigkeitsbezogenen Prozesse zu integrieren. Da auch die von den Praktikanten ausgeführten Tätigkeiten ggf. zum Erfolg des Betriebs beitragen, erhöht sich durch eine derartige Ausrichtung des betrieblichen Praktikums die Wahrscheinlichkeit positiver Effekte für beide Seiten.

In Anbetracht der Erkenntnis, dass die Jugendlichen innerhalb ihrer Praktika in erster Linie die sozialen Umstände als problematisch bzw. ausschlaggebend erleben, erscheint es empfehlenswert, den Themenbereich *betriebliche Sozialstrukturen* auch im schulischen Unterricht ausgiebig zu behandeln. Dieses würde ggf. zum einen dazu führen, dass die

Jugendlichen besser auf (potenzielle) soziale Konfliktsituationen in der betrieblichen Wirklichkeit vorbereitet wären, und würde zum anderen Reflexionsprozesse bezüglich der eigenen sozialen Erfahrungen in der betrieblichen Umwelt anregen.

6.3 Abschließende Betrachtungen und Ausblick

Vor dem Hintergrund der durch die vorliegende Studie gewonnenen Erkenntnisse sei hier nochmals auf die eingangs erwähnte Aussage von PAHL zur Entwicklung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern im elften Jahrgang der Fachoberschule verwiesen:

„Besonders in der Anfangszeit zeigen sie häufig ein eher pennälerhaftes Verhalten. Dieses ändert sich im Lauf des Schuljahres etwas, und zwar durch die Arbeitserfahrungen, die sie [...] bei betrieblicher Ausbildung gewonnen haben.“
(PAHL 2014: 299)

Die Frage, die sich aus dieser Aussage ergab – *Welche verhaltensändernden Arbeitserfahrungen machen die Jugendlichen in den Betrieben?* – lässt sich nun wie folgt beantworten: Sie machen höchst unterschiedliche Erfahrungen dieser Art.

Ein Teil der Praktikantinnen und Praktikanten wird von der betrieblichen Integration und dem eigenen Können positiv überrascht. Ein anderer Teil erlebt das Praktikum als mehr oder weniger angenehme, aber nur bedingt anspruchsvolle Abwechslung zum Schulbesuch. Ein weiterer Teil langweilt sich aufgrund anspruchsloser Tätigkeiten. Ein wieder anderer Teil spürt den Druck der Arbeitswelt ‚am eigenen Leib‘, und ein letzter Teil bekommt seinen hierarchischen Platz innerhalb der betrieblichen Sozialstrukturen unmittelbar vor Augen geführt: den an *allerunterster* Stelle.

Bezüglich der von PAHL erkannten Verhaltensänderung auf Seiten der Jugendlichen ist somit zu vermuten, dass all diese individuellen Praktikumserfahrungen inklusive des bewältigenden Handelns Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern verursachen. In der Regel handelt es sich um ihr erstes, längerfristiges Erleben der Betriebs- und Arbeitswelt, welche sich ihnen subjektiv als Ort des produktiven Miteinanders, der sozialen Konflikte oder der persönlichen Beschränkung offenbart. Im Gegensatz zum ‚geschützten Raum‘ der Schule sind sie dort in der Regel nicht von Gleichaltrigen umgeben, erleben die Länge eines betrieblichen Arbeitstags und erfahren ggf., dass ihr Handeln ernste betriebliche Konsequenzen verursacht. All dies führt offensichtlich auch dazu, dass sie die Institution Schule mit anderen Augen sehen. Einige schätzen zunehmend die Vorzüge des Schulbesuchs, andere stellen fest, dass ihnen praktische Tätigkeiten mehr zusagen als theoretischer Unterricht. In diesem Zusammenhang weisen auch die persönlichen Auswirkungen des betrieblichen Praktikums Unterschiede auf. An einzelnen Fällen wurde ersichtlich, dass das Betriebspraktikum die individuelle berufliche Zukunft ausschlaggebend beeinflussen kann. Darüber hinaus konnten auch indirekte Einflüsse festgestellt werden. Diese betreffen in der Regel die berufliche Selbstpositionierung derjenigen Jugendlichen, welche sich (zukünftig) bspw. im Bereich der akademischen Berufe bzw. des gehobenen Beamtenstandes oder auch

in anderen, subjektiv als erstrebenswerter empfundenen Berufsfeldern bzw. beruflichen Positionen verorten und durch das Praktikum ggf. darin bestätigt werden.

Aus diesen Gründen vertrete ich den Standpunkt, dass das betriebliche Praktikum – trotz der Gefahr, dass Jugendliche in seinem Kontext als unbezahlte Arbeitskräfte ausgenutzt werden bzw. keine ausreichenden Tätigkeiten übertragen bekommen – einen aus berufspädagogischer Sicht wichtigen Bestandteil der zweijährigen Fachoberschule darstellt, der sich, aufgrund des damit einhergehenden Erlebens der realen (sozialen) Betriebs- und Arbeitswelt, nicht durch schulische Ausbildungsstätten ersetzen lässt.

Abschließend sei auf mögliche Forschungsdesiderata verwiesen, die sich meines Erachtens aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie ergeben: Neben empirisch zu ermittelnden Häufigkeitsverteilungen der erkannten Typen, wäre es von Interesse, herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Ergebnisse, welche hier für die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung an nur einer Schule ermittelt wurden, mit denen aus anderen Fachrichtungen der Fachoberschule übereinstimmen. Schlussendlich stellen auch die praktikumsbezogenen Ansichten und Einstellungen von Vertretern der betrieblichen Seite ein wissenschaftlich bisher kaum behandeltes Forschungsthema dar.

Verzeichnis der verwendeten Literatur

- ABELS, Heinz (2010a)** Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ABELS, Heinz (2010b)** Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ACHTZIGER, A. & P.M. GOLLWITZER, R. BERGIUS, H.-D. SCHMALT (2013)** Stichwortbeitrag ‚Motivation‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 1050-1052
- AHRENS, Daniela (2007)** Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung, in: KAHLERT, Heike & Jürgen MANSEL (Hg.), Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 185-203
- ALY, Götz (1999)** Theodor Schieder, Werner Conze oder Die Vorstufen der physischen Vernichtung, in: Winfried SCHULZE & Otto Gerhard OEXLE (Hg.), Deutsche Historiker im Nationalsozialismus, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 163-182
- AMMANN, Markus (2012)** Betriebspraktika unter dem Aspekt der Arbeitszufriedenheit – eine kritische Auseinandersetzung, in: Uwe FABHAUER et al. (Hg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung, Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 47-59
- AMMANN, Markus & Michael THOMA (2007)** Entwicklung eines Qualitätsmodells für Betriebspraktika. Erste empirische Einblicke, in: wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, in press, Wien
- ANDERSON, John Robert (2013)** Kognitive Psychologie. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Joachim FUNKE, 7. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer VS
- ARENDET, Hannah (2010)** Vita activa oder Vom tätigen Leben, 9. Aufl. [Erstveröffentlichung 1958], München: Piper
- ASENDORF-KRINGS, I. & I. DREXEL & G. KAMMERER & B. LUTZ & C. NUBER (1975)** Reform ohne Ziel? Zur Funktion weiterführender beruflicher Schulen. Eine bildungspolitische Analyse auf empirisch-statistischer Grundlage, Frankfurt am Main, Köln: Europäische Verlagsanstalt
- ASENDORPF, J. B. (2013)** Stichwortbeitrag ‚Persönlichkeit‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 1170-1172
- ATHENS, Lonnie (2002)** ‚Domination‘: The Blind Spot in Mead’s Analysis of the Social Act, in: Journal of Classical Sociology (2002)2, S. 25-42
URL: <http://jcs.sagepub.com/content/2/1/25> (Stand: 05.05.2014)
- BBiG (2007)** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Art. 9b des Gesetzes vom 07.09.2007,
URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf> (Stand: 13.02.2014)
- BECK, Klaus (2000)** Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000) 3, S. 349-372
- BECK, Ulrich (1986)** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- BENNER, Dietrich & Friedhelm BRÜGGEN (2010a)** Bildsamkeit/Bildung, in: Dietrich BENNER & Jürgen OELKERS (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Studienausgabe), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 174-215

- BENNER, Dietrich & Friedhelm BRÜGGEN (2010b)** Mündigkeit, in: Dietrich BENNER & Jürgen OELKERS (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Studienausgabe)*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 687-699
- BEINKE, Lothar (2011)** *Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik: Rückblick und Perspektive*, Hohengehren: Schneider Verlag
- BERGER, Peter L. & Thomas LUCKMANN (2007)** *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*, 21. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag
- BERGIUS, Rudolf (2013)** Stichwortbeitrag ‚Selbstbild‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 1393
- BIBB (2012)** Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Robert HELMRICH et al.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel, in: *Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, Heft 18, Mai 2012
URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2012_18.pdf (Stand: 24.06.2014)
- BIEDERMANN, Karl (2011)** *Erziehung zur Arbeit. Mit einem Nachwort versehen von Michael FRANZKE [Erstveröffentlichung 1852]*, Leipzig: Osiris
- BIENENGRÄBER, Thomas (2002)** *Vom Egozentrismus zum Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- BIERMANN, Horst & Brigitte BIERMANN-BERLIN (2001)** Das Praktikum – unbezahlt und unbezahlbar, in: *berufsbildung* (Heft 71/2001), S. 3-7
- BLÜMEL, Marion Eva (2008)** *Motivation im Praktikum. Eine Untersuchung der fachpraktischen Ausbildung unter Berücksichtigung der Lernmotivation*, Universität Regensburg
- BLUMER, Herbert (1981)** Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie)*, Erstveröffentlichung 1969, 5. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80-146
- BOHNSACK, Ralf (2010)** Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit, in: Jutta ECARIUS & Burkhard SCHÄFFER (Hg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 47-72
- BOJANOWSKI, Arnulf (2011)** Charakteristika von Produktionsschulen in Deutschland. Annäherungen an eine „amtliche“ Definition, in: Jörg MEIER & Cortina GENTNER & Arnulf BOJANOWSKI (Hg.), *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*, Münster: Waxmann Verlag, S. 15-26
- BORTZ, Jürgen & Nicola DÖRING (2006)** *Forschungsmethoden und Evaluationen für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- BOURDIEU, Pierre (1983)** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard KRECKEL (Hg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband; 2)*, Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183-198
- BOURDIEU, Pierre (2006)** *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg: VSA-Verlag
- BRÄNDLE, Tobias (2012)** *Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte?*, Opladen u. a.: Budrich
- BRAUN, Norman (2009)** Rational Choice Theorie, in: Georg KNEER & Markus SCHROER (Hg.), *Handbuch soziologische Theorien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395-418
- BRÜCKNER, Wolfgang (1998)** *„Arbeit macht frei“. Herkunft und Hintergrund der KZ-Devisen*, Opladen: Leske und Budrich

- BRÜSEMEISTER, Thomas (2008)** Qualitative Forschung. Ein Überblick, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BUCKOW, Isabelle (2011)** Freie Journalisten und ihre berufliche Identität. Eine Umfrage unter den Mitgliedern des Journalistenverbands Freischreiber, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BUSCHFELD, Detlef (2005)** Betriebliches Praktikum als Paradies?, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9/2005
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe9/buschfeld_bwpat9.shtml (Stand: 01.06.2016)
- CHARON, Joel M. (2007)** Symbolic Interactionism. An Introduction, An Interpretation, An Integration, 9. Aufl., New Jersey: Pearson Prentice Hall
- CLEMENT, Ute (2008)** Kapitel 1: Kompetenz – Erkenntnisinteresse und Perspektive, in: Ute CLEMENT & Anke PIOTROWSKI (Hg.), Kompetenz zwischen Potenzial und Standard, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 11-26
- CLEMENT, Ute (2012)** Ehrbare Berufe für coole Jungs. Wie Ausbildung für schwache Jugendliche gelingen kann, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag
- CONZE, Werner (1972a)** Artikel: Arbeit, in: Otto BRUNNER et al. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Band 1), Stuttgart: Klett-Cotta, S. 154-215
- CONZE, Werner (1972b)** Artikel: Beruf, in: Otto BRUNNER et al. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Band 1), Stuttgart: Klett-Cotta, S. 490-507
- CONZE, Werner (1972c)** Artikel: Bildung, in: Otto BRUNNER et al. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Band 1), Stuttgart: Klett-Cotta, S. 508-551
- CONZEN, Peter (2010)** Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- CORSTEN, Michael & Wolfgang LEMPert (1992)** Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- CORSTEN, Michael & Wolfgang LEMPert (1997)** Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- DAHRENDORF, Ralf (2006)** Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, 16. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- DECI, Edward L. & Richard M. RYAN (1993)** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, S. 223-238
URL: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf (Stand: 08.01.2016)
- DEDERING, Heinz (1998)** Pädagogik der Arbeitswelt, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- DEDERING, Heinz (2000)** Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre, 2. Aufl., München: Oldenbourg Verlag
- DEDERING, Heinz & Manfred SCHWERES (2009)** Der drohende Fachkräftemangel und die Notwendigkeit einer neuen Bildungsexpansion, in: Die berufsbildende Schule (61. Band, Heft 1/2009), S. 9-17
- DEHNBOSTEL, Peter & Gabriele MOLZBERGER & Bernd OVERWIEN (2003)** Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen, dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche, Berlin: BBJ Verlag
- DEHNBOSTEL, Peter (2008)** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht, Berlin: edition sigma

- DENZIN, Norman K. (2005)** Symbolischer Interaktionismus, in: Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF, Ines STEINKE (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 136-150
- DESTATIS (2015)** Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2014/15, Wiesbaden
URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen.html> (Stand: 04.06.2016)
- DESTATIS (2017a)** Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen – vorläufige Ergebnisse – Schuljahr 2016/17, Wiesbaden
URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungSchueler5211003178004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 07.02.2018)
- DESTATIS (2017b)** Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2016, Wiesbaden
URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung5211002167004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 07.02.2018)
- DOHMEN, Günther (2001)** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.)
URL: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf (Stand: 05.03.2014)
- DORSCH-LEXIKON (2014)** Markus Antonius WIRTZ (Hg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, 16. Aufl., Verlag Hans Huber
- ECARIUS, Jutta & Burkhard SCHÄFFER (2010)** Typenbildung und Theoriegenerierung, in: Jutta ECARIUS & Burkhard SCHÄFFER (Hg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-14
- EDELMANN, Walter & Simone WITTMANN (2012)** *Lernpsychologie*, Weinheim: Beltz Verlag
- ERIKSON, Erik H. (1991)** *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, 12. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ERTZ, Simon (2006)** *Zwangsarbeit im stalinistischen Lagersystem. Eine Untersuchung der Methoden, Strategien und Ziele ihrer Ausnutzung am Beispiel Norilsk, 1935-1953*, Berlin: Duncker & Humblot
- EULER, Dieter [Hg.] (2009)** *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*, Bern: Verlag Haupt
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001)** Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (Stand: 05.03.2014)
- FELGER, Susanne & Uta ZYBELL (2006)** Berufsvorbereitung an Hauptschulen neu denken. Anregungen aus einem Weinheimer Entwicklungsprojekt, in: *Zeitschrift berufsbildung* (Heft 100/101/2006), S. 65-68
- FERCHHOFF, Wilfried (2001)** Jugend und Beruf, in: Thomas KURTZ (Hg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen: Leske und Budrich, S. 93-122
- FISCHER, Renate (2013)** *Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz. Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

- FLICK, Uwe & Ernst von Kardorff & Ines Steinke (2005)** Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Uwe FLICK & Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29
- FRIEDRICH, Michael (2009)** Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. Ergebnisse der BIBB-Schulabgängerbefragungen 2004 bis 2006, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- FRÖHLICH, Werner D. (2010)** Wörterbuch Psychologie, München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- FUCHS-HEINRITZ, Werner & Alexandra König (2005)** Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- FUCHS-RECHLIN, Kirsten (2010)** „Und es bewegt sich doch...“ Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen, Münster: Waxmann
- GARDT, Andreas (2007)** Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten, in: Ingo WARNKE (Hg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin: De Gruyter, S. 23-48
URL: http://www.uni-kas-sel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/Dateien/DISKURSANALYSE_gardt.pdf (Stand: 04.03.2015)
- GEISSLER, Erich E. (2006)** Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel, Würzburg: Ergon Verlag
- GERHARDS, Christian & Margit Ebbinghaus (2014)** Betriebe auf der Suche nach Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber: Instrumente und Strategien. Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2013 (BIBB Report, 8. Jahrgang, Heft 3, Oktober 2014)
- GEULEN, Dieter (2005)** Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt, Weinheim und München: Juventa Verlag
- GIESEKE, Wiltrud (1989)** Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- GLASER, Barney G. & Anselm L. Strauss (1998)** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Erstveröffentlichung des Originals 1967; Bern: Huber Verlag
- GONON, Philipp (1992)** Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation, Bern: Peter Lang
- GONON, Philipp (2002)** Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- GONON, Philipp (2009)** The Quest for Modern Vocational Education – Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel, Bern: Peter Lang
- GONON, Philipp (2010)** Arbeit, in: Dietrich BENNER & Jürgen OELKERS (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Studienausgabe), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 58-74
- GRABOWSKI, Ute (2007)** Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- GRABOWSKI, Ute (2008)** Berufliche Sozialisation von Bankkaufleuten. Eine berufs- und eigenschaftspsychologische Studie, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- GREIF, S. (2013)** Stichwortbeitrag ‚Arbeit‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 173-174
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2003)** Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Hohengehren: Schneider Verlag

- GREITEN, Bernd (1983)** Genese und Konkretion der Fachoberschulen – unter besonderer Berücksichtigung einer didaktischen Revision für das Unterrichtsfach Sozialwesen, Kassel
- GROBE, Stefanie (2008)** Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen – eine biographieanalytische Studie, Münster: Waxmann Verlag
- GRÜNER, Gustav (1989)** Entwicklung der technischen Fachschulen, in: Laetitia BOEHM & Charlotte SCHÖNBECK (Hg.), Technik und Bildung, Düsseldorf: VDI Verlag, S. 175-203
- GRÜNER, Gustav & Werner DIEDERICH (1970)** Die Fachoberschule. Eine Dokumentation, Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- HACKL, Bernd (1990)** Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik
- HACKMAN, J. R. & G. R. OLDFHAM (1980)** Work redesign, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company (Titel lag nicht im Original vor.)
- HÄFELI, Kurt, Ueli KRAFT & Urs SCHALLBERGER (1988)** Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie, Bern, Stuttgart, Toronto: Huber
- HANGEBRAUCK, Uta-Maria et al. (2008)** Handbuch Betriebsklima, Mering: Rainer Hampp Verlag
- HARNEY, Klaus (2010)** Berufsbildung, in: Dietrich BENNER & Jürgen OELKERS (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Studienausgabe), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 153-173
- HAUBFLEISCH, Dietmar (2004)** Reformpädagogik, in: Wörterbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 361-362
URL: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/ubpb/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-3440>
(Stand: 11.02.2014)
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2008)** Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit / zur Teilzeitausbildung
URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ha-empfehlung_129_ausbildungszeit.pdf
(Stand: 28.05.2016)
- HECKHAUSEN, Jutta & Heinz HECKHAUSEN (2010)** Motivation und Handeln, in: HECKHAUSEN (Hg.), Motivation und Handeln, 4. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 1-9
- HEINZ, Walter R. (1995)** Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim und München: Juventa Verlag
- HEINZ, Walter R. (2000)** Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns, in: Erika M. HOERNING (Hg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 165-186
- HEINZ, Walter R. (2006)** Berufliche Sozialisation, in: Felix RAUNER (Hg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, 2. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 321-329
- HELLE, Horst Jürgen (2001)** Theorie der Symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum Verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie, 3. Aufl., Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- HERBST, Wolfgang (2010)** Rheinland-Pfalz: Horrorszenario: Die geplante Verpflanzung der Fachoberschulen an die neu gebildeten Realschulen plus, in: Die berufsbildende Schule (Heft 62(2010)10), S. 304-305
URL: http://www.blbs.de/presse/zeitung/archiv_2010/blbs_1010.pdf (Stand: 24.06.2014)
- HERRMANN, Gernot G. (2006)** Berufliche Vollzeitschulen: Ausputzer der Nation?, in: Zeitschrift berufsbildung (Heft 100/101/2006), S. 56-58
- HILLMANN, Karl-Heinz (2007)** Wörterbuch der Soziologie, 5. Aufl., Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

- HKM (2006)** Hessisches Kultusministerium: Verordnung über die Ausbildung und Abschlussprüfung an Fachoberschulen. Vom 02. Mai 2001 (ABl. S. 299), zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. Juni 2006 (ABl. S. 463)
- HKM (2007)** Hessisches Kultusministerium: Merkblatt zur Durchführung von Betriebspraktika im Bereich der beruflichen Schulen. Erlass vom 16.07.2007 (ABl. S. 505)
- HOFF, Ernst-Hartmut (1985)** Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung, in: Ernst-H. HOFF & Lothar LAPPE & Wolfgang LEMPert (Hg.), Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung, Bern: Verlag Hans Huber, S. 15-40
- HOFF, Ernst-Hartmut (1992)** Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster, 2. Aufl., Heidelberg: Asanger
- HOFF, Ernst-Hartmut & Wolfgang LEMPert & Lothar LAPPE (1991)** Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien; Bern, Stuttgart, Toronto: Huber
- HOFF, Ernst-Hartmut (2003)** Berufs- und Privatleben. Komplexe Relationen und reflexive Identität, in: Axel BOLDER & Andreas WITZEL (Hg.), Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung, Opladen: Leske und Budrich, S. 79-96
- HOHNER, Hans-Uwe (1985)** Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln. Motivationale und identitätsbezogene Funktionen subjektiver Kontrollkonzepte, Bern, Stuttgart, Toronto: Huber
- HURRELMANN, Klaus & Gudrun QUENZEL (2012)** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 11. Aufl.; Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- JÄGER, Margarete & Siegfried JÄGER (2007)** Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- JAMES, William (1981)** Pragmatism, Erstveröffentlichung 1907, Indianapolis: Hackett Publishing Company
- JOAS, Hans (1992a)** Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- JOAS, Hans (1992b)** Die Kreativität des Handelns, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- JOAS, Hans (2000)** Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead, 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- JOAS, Hans (2002)** Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialforschung, in: Klaus HURRELMANN und Dieter ULICH (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, 6. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 137-152
- JOAS, Hans (2007)** Das Wissen von der Gesellschaft. Die soziologische Perspektive, in: Hans JOAS (Hg.), Lehrbuch der Soziologie, 3. Aufl., Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 11-38
- JOAS, Hans & Wolfgang Knöbl (2010)** Symbolischer Interaktionismus, in: Hans-Joachim SCHUBERT et al. (Hg.), Pragmatismus zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, S. 111-141
- JOIKO, Karin & Martin SCHMAUDER & Gertrud WOLFF (2010)** Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hg.): Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen – Gestalten, 5. Aufl., Dortmund
URL: <http://www.baua.de/de/Publikationen/Broschueren/A45.html> (Stand: 27.10.2014)
- KAMRAD, Klaudia (2006)** Powered by Emotion! Eine Anwendung und Erweiterung des Job Characteristics Models von Hackman und Oldham bei personenbezogenen Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich, Universität Trier
URL: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2006/365/> (Stand: 11.05.2016)
- KELLE, Udo (2008)** Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KELLE, Udo (2011)** "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory, in: Günter MEY & Katja MRUCK (Hg.), Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-260

- KELLE, Udo & Susann KLUGE (2010)** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KELLER, Reiner (2011)** Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KEUPP, Heiner et al. (2008)** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- KINDERMANN, Ferdinand (1792)** Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieklassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen, Dresden (Titel lag nicht im Original vor.)
- KLEEMANN, Frank & G. Günter VOß (2010)** Arbeit und Subjekt, in: Fritz BÖHLE et al. (Hg.), Handbuch Arbeitssoziologie, S. 415-450
- KLEEMANN, Frank & Uwe KRÄHNKE & Ingo MATUSCHEK (2013)** Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS
- KMK (2010)** Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 01.10.2010)
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-RV-Fachoberschule.pdf (Stand: 23.05.2016)
- KNEER, Georg & Markus SCHROER (2009a)** Handbuch soziologische Theorien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KNEER, Georg & Markus SCHROER (2009b)** Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einführung, in: Georg KNEER & Markus SCHROER (Hg.), Handbuch soziologische Theorien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-18
- KOCH, Martin (2013)** „Verschüttetes Können?“ Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher, Münster: Waxmann Verlag
- KOCH, Martin & Peter STRABER (2008)** Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik, in: Martin KOCH & Peter STRABER (Hg.), In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 25-52
- KOHLBERG, Lawrence (1996)** Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- KRAMER, Rolf-Torsten (2014)** Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus, in: W. HELSPER et al. (Hg.), Schülerhabitus, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-202
- KRAPP, Andreas (2007)** Grundbegriff: ‚Lehren und Lernen‘, in: Heinz-Elmar TENORTH & Rudolf TIPPELT (Hg.), Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 454-457
- KRAUS, Katrin (2006)** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KREITZ, Robert (2010)** Zur Beziehung von Fall und Typus, in: Jutta ECARIUS & Burkhard SCHÄFFER (Hg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 91-111
- KREMER, H.-Hugo & Christof Gockel (2010)** Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-29
URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/kremer_gockel_bwpat17.pdf
(Stand: 31.05.2016)
- KUCKARTZ, Udo (2010)** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- KURTZ, Thomas (2002)** Berufssoziologie, Bielefeld: Transcript Verlag
- LAMNEK, Siegfried (2005)** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- LANGER, Jan (2016)** Betriebliche Praktika als Übergänge in den Beruf?, in: Daniel MAYS et al. (Hg.), Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen, Universitätsverlag Siegen, S. 83-91
- LANGFELDT, Bettina (2009)** Subjektorientierung in der Arbeits- und Industriesoziologie. Theorien, Methoden und Instrumente zur Erfassung von Arbeit und Subjektivität, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- LAUX, Lothar & Hannelore WEBER (1993)** Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- LEMPERT, Wolfgang (2002)** Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: eine Einführung, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- LEMPERT, Wolfgang (2004)** Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- LEMPERT, Wolfgang (2006)** Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen, in: Rolf ARNOLD & Antonius LIPSMEIER (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-420
- LEMPERT, Wolfgang (2007)** Theorien der beruflichen Sozialisation. Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Band, Heft 1 (2007), S. 12-40
- LEMPERT, Wolfgang (2009)** Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- LENGER, Alexander, Christian SCHNEICKERT & Florian SCHUMACHER (2013)** Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, in: Alexander LENGER et al. (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-41
- LILLI, Waldemar (2001)** Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, in: Georg W. OESTERDIEKHOF (Hg.), Lexikon der soziologischen Werke, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 460-461
- LÜSCHER, Kurt (1968)** Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- MAGRITZ, Willi (1974)** Die Berufsaufbauschule und die Ingenieurschule als Eingangsstufen des zweiten Bildungsweges und damit als Chance des Aufstiegs für die berufstätige Jugend, Göttingen
- MANSEL, Jürgen & Klaus HURRELMANN (1990)** Arbeitsmoral und psychosoziale Belastung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (86/2), S. 125-146
- MARTENS, Ekkehard (1975)** Einleitung, in: Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey, Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 3-59
- MARTIN, Mertens & Tom JOHANSEN (2014)** Produktionsschulen in Deutschland, in: Die berufsbildende Schule (66. Band, Heft 9/2014), S. 289-294
- MAYER, E., W. SCHUMM, K. FLAAKE, H. GERBERDING & J. REULING (1981)** Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher, Frankfurt, New York: Campus-Verlag

- MAYRING, Philipp (2000)** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1(2)
URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf (Stand: 04.03.2015)
- MAYRING, Philipp (2002)** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- MAYRING, Philipp (2010)** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- MEAD, George H. (1970)** Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist, Erstveröffentlichung 1934, 17. Aufl., Chicago/London: The University of Chicago Press
- MEAD, George H. (1973)** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- MEY, Günter & Katja MRUCK (2011)** Grounded-Theory-Methodologie, in: Günter MEY & Katja MRUCK (Hg.), Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-48
- MIEBACH, Bernhard (2010)** Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MILLER-KIPP, Gisela & Jürgen OELKERS (2007)** Grundbegriff: ‚Erziehung‘, in: Heinz-Elmar TENORTH & Rudolf TIPPEL (Hg.), Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 204-211
- MORRIS, Charles W. (1973)** Vorwort, in: George H. MEAD: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-11
- MÜNK, Dieter (2010)** Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, 2. Aufl., Bonn: Pahl-Rugenstein
- NOERES, D. & S. SEIDEL & B. OVERWIEN & L. WOHLERS (2008)** Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten. Identifizierung von Kompetenzerwerb mit Relevanz für die berufliche (Weiter)Bildung und das Erwerbsleben, Hannover
- NERDINGER, Friedemann W. & Gerhard BLICKLE & Niclas SCHAPER (2014)** Arbeits- und Organisationspsychologie, 3. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- NEVER, Peggy (2007)** Zur individuell-sozialen Identitätsformation junger Erwachsener. Selbstbildung und die Bedeutung beruflicher Identität, Rostock
URL: <http://rosdok.uni-rostock.de/resolve?urn=urn:nbn:de:gbv:28-diss2010-0004-8&pdf>
(Stand: 05.09.2014)
- NICKOLAUS, Reinhold/Tobias GSCHWENDTNER/Stephan ABELE (2013)** Bringt uns eine genauere Vermessung der erreichten Kompetenzen weiter? Kompetenzmessung, Kompetenzmodelle, Kompetenzstrukturen und erreichte Kompetenzniveaus in der beruflichen Bildung, in: Die berufsbildende Schule, 65. Jahrgang, Heft 2 (2013), S. 40-46
- NIEDERMAIR, Gerhard [Hg.] (2012a)** Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 6), Linz: Trauner Verlag
- NIEDERMAIR, Gerhard (2012b)** Einleitung oder: von der Qualifikation zur Kompetenz, in: ders. (Hg.), Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 6), Linz: Trauner Verlag, S. 7-20
- OBENDIEK, Harald (1988)** Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich. Die berufspädagogische Antwort auf ein jugendpolitisches Problem, Alsbach: Leuchtturm Verlag
- ODENBACH, Karl (1963)** Die deutsche Arbeitsschule, Braunschweig: Georg Westermann Verlag
- OELKERS, Jürgen (2010)** Erziehung, in: Dietrich BENNER & Jürgen OELKERS (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Studienausgabe), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 303-340

- OSTENDORF[F], Annette (2007)** Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie, in: Dieter MÜNK et al. (Hg.), Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 164-173
- OSTENDORF, Annette (2013)** Betriebspädagogische Herausforderungen bei der Verbindung von Arbeiten und Lernen im Betriebspraktikum – die Rolle der Praktikumsbetreuer/-innen, in: Gerhard NIEDERMAIR (Hg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven, Linz: Trauner Verlag, S. 253-265
- OSTENDORF, Annette & Markus AMMANN (2010)** Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-12
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf (Stand: 25.06.2014)
- OTTO, Jürgen & Harald EULER & Heinz MANDL (2000)** Begriffsbestimmungen, in: Jürgen OTTO & Harald EULER & Heinz MANDL (Hg.), Handbuch Emotionspsychologie, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, S. 11-18
- OVERWIEN, Bernd (2005)** Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (8. Jahrgang, Heft 3/2005), S. 339-355
- PAGENSTECHE, Cord (2008)** Arbeitserziehungslager, in: Wolfgang BENZ & Barbara DISTEL (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte nationalsozialistischer Konzentrationslager, Band 9, München: C. H. Beck Verlag, S. 75-99
- PAHL, Jörg-Peter (2014)** Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahmen und Perspektiven, 2. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- PAHL, Jörg-Peter & Volkmar HERKNER (2013)** (Hg.) Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- PANKE, Martina (2005)** Arbeiten lernen. Erfahrungen junger Arbeiter im Prozess der Qualifizierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- PANKOKE, Eckart (1992)** Stichwort: ‚Soziale Frage‘, in: Bernhard SCHÄFERS (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, 3. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, S. 267-269
- PEIRCE, Charles Sanders (1997)** Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Edited and Introduced, with a Commentary, by Patricia Ann Turrisi, New York: State University Press
- PETERS, Manuel (2009)** Zur sozialen Praxis der (Nicht-)Zugehörigkeiten: die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), BIS Verlag
URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/id/eprint/903> (Stand: 08.07.2014)
- PICOT, Sibylle & Michaela Willert (2010)** Jugend unter Druck? 20 Fallstudien, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) Konzeption & Koordination: Mathias ALBERT et al., Jugend 2010: eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 243-342
- POPP, Alexandra (2007)** Arbeiten und Handeln. Eine Weiterführung von Hannah Arendt, Marburg: Tectum Verlag
- PRZYBORSKI, Aglaja & Monika WOHLRAB-SAHR (2014)** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- PUCA, Rosa Maria (2013a)** Stichwortbeitrag ‚Motiv‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 1049-1050
- PUCA, Rosa Maria (2013b)** Stichwortbeitrag ‚Selbstbestimmungstheorie‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 1392
- RAUSCH, Andreas (2011)** Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- REICHERTZ, Jo (2011)** Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory, in: Günter MEY & Katja MRUCK (Hg.), Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279-297
- RHEINBERG, Falko (2010)** Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, in: HECKHAUSEN (Hg.), Motivation und Handeln, 4. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 365-387
- RONGE, Verena (2008)** Zwischen Sozialisation und Individuation. Der Mensch bei Georg H. Mead und Talcott Parsons, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- ROSA, Hartmut (2013)** Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik, Berlin: Suhrkamp Verlag
- RUDOW, Bernd (1994)** Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, Bern: Verlag Hans Huber
- RÜTZEL, Josef (2003)** Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit, in: Zeitschrift berufsbildung (Heft 82/2003), S. 29-33
- SCHANZ, Heinrich (2015)** Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- SCHELTEN, Andreas (2005)** Grundlagen der Arbeitspädagogik, 4. Aufl., München: Franz Steiner Verlag
- SCHLEICHER, Klaus (2009)** Lernen im Leben und für das Leben. Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe, Hamburg: Krämer Verlag
- SCHMIDT, Hermann (1970)** Die Fachoberschule. Aufgabe und Struktur, Köln-Braunsfeld: Verlagsgesellschaft Rudolf Müller
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1988)** Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie, Bochum: Germinal Verlag
- SCHMITT, M. (2013)** Stichwortbeitrag ‚Eigenschaften‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 419
- SCHOTT, Claudia (2012)** Berufliches Selbstkonzept. Eine vergleichende Untersuchung an Mittelschulen und Gymnasien, Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- SCHUBERT, Hans-Joachim (2007)** The Chicago School of Sociology. Theorie, Empirie und Methode, in: Carsten KLINGEMANN (Hg.), Soziologisches Erbe. Georg Simmel – Max Weber – Soziologie und Religion – Chicagoer Schule der Soziologie; Jahrbuch für Soziologiegeschichte, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-164
- SCHUBERT, Hans-Joachim (2009)** Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus, in: Georg KNEER & Markus SCHROER (Hg.), Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345-367
- SCHUBERT, Hans-Joachim (2010a)** Charles Sanders Peirce – Philosophie der Kreativität, in: Hans-Joachim SCHUBERT et al. (Hg.), Pragmatismus zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, S. 13-47
- SCHUBERT, Hans-Joachim (2010b)** Neopragmatismus, in: Hans-Joachim SCHUBERT et al. (Hg.), Pragmatismus zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, S. 142-195
- SCHUBERT, Hans-Joachim (2010c)** The Chicago School of Sociology, in: Hans-Joachim SCHUBERT et al. (Hg.), Pragmatismus zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, S. 74-110
- SCHULZ, Ellen (1974)** Die Fachoberschule in Hamburg. Ein Beitrag zur Diskussion um die Einbeziehung berufspraktischer Erfahrungen in Bildungsgänge der Sekundarstufe II, Hannover: Hermann Schroedel Verlag

- SCHULZ, Ellen et al. (1977a)** Berufsqualifikation in einem studienorientierten Bildungsgang (Ellen SCHULZ, Erk ANDRESEN, Dirk PAUL, Hans-Hermann SCHUMANN), in: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung: Doppelprofilierter Bildungsgänge im Sekundarbereich II, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 47, Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- SCHULZ, Ellen et al. (1977b)** Modellversuch zur Weiterentwicklung und Erprobung eines doppelqualifizierenden Curriculums für das Fachoberschulpraktikum (Ellen SCHULZ, Erika KREBSBACH, Erk ANDRESEN, Dirk PAUL, Hans-Hermann SCHUMANN), Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung
- SCHULZ-SCHAEFFER, Ingo (2009)** Handlungszuschreibung und Situationsdefinition, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Volume 61, Issue 2), S. 159-182
DOI: 10.1007/s11577-009-0049-6
(Stand: 01.08.2016)
- SCHULZE, Theodor (2006)** Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung, in: Heinz-Hermann KRÜGER & Winfried MAROTZKI (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-57
- SHAFFIR, William & Dorothy PAWLICH (2003)** Occupations and Professions, in: Larry T. REYNOLDS & Nancy J. HERMAN-KINNEY (Hg.), Handbook of Symbolic Interactionism, S. 893-913
- SIX, Bernd (2013)** Stichwortbeitrag ‚Einstellung‘, in: Markus Antonius WIRTZ (Hg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie, 16. Aufl., Verlag Hans Huber, S. 424-425
- SOLSCHENIZYN, Alexander (2008)** Der Archipel GULAG: Vom Verfasser autorisierte überarbeitete und gekürzte Ausgabe in einem Band, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag
- SONNTAG, Karlheinz & Ekkehart FRIELING & Ralf STEGMAIER (2012)** Lehrbuch Arbeitspsychologie, Bern: Verlag Hans Huber
- SONNTAG, Marcus (2011)** Die Arbeitslager in der DDR, Essen: Klartext Verlag
- STATISTIK HESSEN (2017)** Statistische Berichte. Die beruflichen Schulen in Hessen 2016. Teil 2: Berufsfach-, Fach-, Fachoberschulen, Berufliche Gymnasien und Schulen des Gesundheitswesens. Stand: 1. November 2016
URL: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BI11b_j16.pdf (Stand: 07.02.2018)
- STEINKE, Ines (2005)** Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF, Ines STEINKE (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331
- STENDER, Jörg (2006)** Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung, Stuttgart: Hirzel Verlag
- STORZ, Peter (2005)** Wandel von Anforderungen in beruflicher Arbeit – Konsequenzen für berufliche Aus- und Fortbildung, in: Gisela WIESNER & Andrä WOLTER (Hg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 79-96
- STRAUSS, Anselm & Juliet CORBIN (1996)** Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- STRÜBING, Jörg (1997)** Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 26, Heft 5 (1997), S. 368-386
- STRÜBING, Jörg (2011)** Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss, in: Günter MEY & Katja MRUCK (Hg.), Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-277
- TENORTH, Heinz-Elmar (2007)** Grundbegriff: ‚Bildung‘, in: Heinz-Elmar TENORTH & Rudolf TIPPELT (Hg.), Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 92-95

- THÖNNESSEN, Joachim (2001)** Blumer, Herbert: Symbolic Interactionism. Perspective and Method, in: Georg W. OESTERDIEKHOF (Hg.), Lexikon der soziologischen Werke, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 75-76
- TIEFEL, Sandra (2005)** Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 6. Jg., Heft 1/2005, S. 65-84
- TIPPELT, Rudolf (2010)** Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung, in: Jutta ECARIUS & Burkhard SCHÄFFER (Hg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 115-126
- TRABERT, Lioba & Kathrin RAMSAUER (2015)** Spektrum und Qualität von Betriebspraktika in Hessen – eine empirische qualitative Analyse; Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung, Wiesbaden: Hessen Agentur
- TRÖHLER, Daniel (2008)** Johann Heinrich Pestalozzi; Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag
- TRUSCHKAT, Inga, Manuela KAISER-BELZ & Vera VOLKMANN (2011)** Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis, in: Günter MEY & Katja MRUCK (Hg.), Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-379
- ULICH, Eberhard (2011)** Arbeitspsychologie, 7. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- ULRICH, Joachim G. (2008)** Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme, in: bwp@, Spezial 4 – HT 2008, WS 12, S. 1-21
URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 24.06.2014)
- ÜNGER, Tim (2010)** Berufliche Identität im Lebenslauf, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Individuum, Gesellschaft und Berufsbildung; Karin BÜCHTER (Hg.), Weinheim und München: Juventa Verlag
- VAN BUER, Jürgen & Olga TROITSCHANSKAJA (2002)** Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund – zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 3
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml (Stand: 03.06.2016)
- VAN BUER, Jürgen & Olga TROITSCHANSKAJA & Yvonne HÖPPNER (2004)** , Das Praktikum in der dreijährigen Berufsfachschule – Lernortkooperation oder Lernortkoordination?, in: Dieter EULER (Hg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 428-445
- VAN DICK, Rolf (2006)** Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen ‚Horrorjob‘ und Erfüllung, 2. Aufl.; Marburg: Tectum Verlag
- VAN DICK, Rolf & Sebastian STEGMANN (2013)** Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle, in: M. ROTHLAND (Hg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, S. 43-59
- VOLPERT, Walter (2003)** Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie, 3. Aufl.; Sottrum: artefact Verlag
- VOB, G. Günter (2010)** Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs, in: Fritz BÖHLE et al. (Hg.), Handbuch Arbeitssoziologie, S. 23-80
- WATSON, John B. (1994 [1913])** Psychology as the Behaviorist Views It, in: Psychological Review (Vol. 101, No. 2, 1994), S. 248-253
- WEIB, Wolfgang W. (1992)** Stichwort: ‚Sozialisation‘, in: Bernhard SCHÄFFERS (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, 3. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, S. 269-271
- WENZEL, Harald (2010)** The Chicago School of Philosophy – George Herbert Mead, in: Hans-Joachim SCHUBERT et al. (Hg.), Pragmatismus zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, S. 48-73

- WINDOLF, Paul (1981)** Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus; Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- WITZEL, Andreas & Thomas KÜHN (2000)** Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben, in: Walter R. HEINZ (Hg.), Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, Weinheim: Juventa Verlag, S. 9-29
- XIANHUI, Yang (2009)** Die Rechtsabweichler von Jiabianguo. Berichte aus einem Umerziehungslager, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ZINN, Jens (2000)** Junge Arbeitnehmer zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben, in: Walter R. HEINZ (Hg.), Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, Weinheim: Juventa Verlag, S. 30-49
- ZÖLLER, Maria & Stephan KROLL (2013)** Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 139, Bonn URL: [http://www.deqavet.de/ media/PDF_allgemein/Diskussionspapier_Bildungsgaenge_berufl_Vollzeitschulen.pdf](http://www.deqavet.de/media/PDF_allgemein/Diskussionspapier_Bildungsgaenge_berufl_Vollzeitschulen.pdf) (Stand: 24.06.2014)

Die zweijährige Fachoberschule ist eine Bildungsinstitution, die in mehreren deutschen Bundesländern existiert und sich – angesichts der SchülerInnenzahlen – offensichtlich anhaltender Beliebtheit erfreut. Allerdings gilt sie als nicht unumstritten: Einerseits bietet sie Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss die Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, andererseits wird sie von einigen Jugendlichen lediglich aufgrund der Möglichkeit besucht, zwei weitere Jahre im ‚Schonraum Schule‘ verbringen zu können.

Die vorliegende Studie analysiert das Arbeitswelterleben von FachoberschülerInnen im Kontext des betrieblichen Praktikums, welches schulbegleitend über ein gesamtes Jahr stattfindet. Es wird ein Modell entwickelt, welches Interaktionsbeziehungen in Zusammenhang mit dem subjektiven Erleben des Praktikums aufzeigt. Darüber hinaus werden die möglichen Auswirkungen der betrieblichen Arbeitsphase auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen dargelegt.

