

Heuser, Christoph; Wachendorff, Annelie

Die Zukunft entwerfen. Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse

Die Deutsche Schule 89 (1997) 2, S. 183-202



Quellenangabe/ Reference:

Heuser, Christoph; Wachendorff, Annelie: Die Zukunft entwerfen. Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse - In: *Die Deutsche Schule* 89 (1997) 2, S. 183-202 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310067 - DOI: 10.25656/01:31006

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310067>

<https://doi.org/10.25656/01:31006>

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, verteilen 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 use 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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

134

Hans-Georg Herrlitz

Vergangenheitsbewältigungen

Die Frage, wie eine politisch engagierte und zugleich wissenschaftlich seriöse Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschaffen sein soll, ist in der Pädagogik nach wie vor umstritten – so auch in der Redaktion dieser Zeitschrift. Man möge daher diesen Beitrag lesen und diskutieren als das, was er ist: eine ganz persönliche Meinungsäußerung.

Barbara Siemsen

137

„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“

Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein

Klaus Mollenhauer

158

Legenden und Gegenlegenden

Ein kritischer Kommentar zum Beitrag von Barbara Siemsen

Barbara Siemsen

160

Entgegnung

Wie geht die deutsche Erziehungswissenschaft mit jener Zeit um, in der Pädagoginnen und Pädagogen mit politischen Verhältnissen konfrontiert waren, zu denen – im Rückblick – eigentlich nur eine totale Distanz hätte möglich sein sollen? Am Beispiel zweier namhafter Persönlichkeiten wird hier anschaulich nachzuzeichnen versucht, wie unterschiedlich auf die Bedrohung der beruflichen Tätigkeit reagiert wurde. – An der Kontroverse, die dieses Manuskript in der Schriftleitung ausgelöst hat, wird deutlich, wie schwierig es ist, solche Fragen methodisch einwandfrei zu bearbeiten und den Bericht sprachlich so zu fassen, daß er die unvermeidliche (auch moralische) Betroffenheit zum Ausdruck bringen kann und gleichwohl eine angemessene Klärung eröffnet. – Die Schriftleitung bittet Leserinnen und Leser, die sich durch diese Texte herausfordert fühlen, ihre Meinungen mitzuteilen.

Lernziele erreichen und selbständig arbeiten

Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über „Kompetenz“ und „Autonomie“

In Heft 4/96 hatte Gustav Fölsch mit Hinweisen auf seine Erfahrungen in der Praxis die Schwierigkeit diskutiert, „Kompetenz“ und „Autonomie“ zugleich zu verwirklichen. In diesem Beitrag wird dafür plädiert, das Problem begrifflich bescheidener und damit bearbeitbar anzugehen. Im täglichen Lehren und Lernen lassen sich viele konkrete Möglichkeiten aufweisen, wie die gewünschten Prozesse unterstützt werden können.

Gustav Fölsch

168

Ausflüchte lösen die Probleme nicht!

Eine Entgegnung zum Beitrag von Jochen Pabst

Der Autor des von Pabst kommentierten Beitrags findet sich in dessen Äußerungen nicht angemessen verstanden und beharrt darauf, daß als eine wesentliche Voraussetzung für Autonomie Wissen und Können zu fördern sind.

Jürgen Linke

171

Öffnung der Schule und Forschung im Prozeß

Ein Projekt der Schulbegleitforschung an Bremer Schulen

Im Laufe der Zeit haben Schulen immer wieder ihre Gestalt, ihre pädagogischen Ziele und besonderen Arbeitsweisen verändert. Neu ist aber, daß Kolleginnen und Kollegen – unter dem Auftrag und Anspruch von Autonomie – in zunehmendem Maße selbst nach Wegen suchen, die ihnen notwendig und sinnvoll erscheinen. Die Öffnung der Schule zum Stadtteil ist ein solcher Weg. Aus der Frage, ob die Schule damit auf dem richtigen Weg ist, stellen sich neue Aufgaben für die begleitende Forschung: Wenn sie sich als Schulentwicklungsforschung versteht, sind die Innovierenden zugleich die Forschenden.

Christoph Heuser und Annelie Wachendorff

183

Die Zukunft entwerfen

Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse

Welche Angebote kann Schule ihren SchülerInnen machen, wenn diese sich am Ende ihrer Pflicht-Schulzeit mit dem Wechsel in eine Berufsausbildung oder eine berufsbildende bzw. allgemeinbildende Schule auseinandersetzen? – Dieser Bericht beruht auf Aufsätzen zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ sowie mündlichen Äußerungen von SchülerInnen, er beschreibt einzelne Unterrichtsbausteine und die Entwicklung eines Curriculums, das die Berufsfundung in die Auseinandersetzung mit einer umfassenden Lebensplanung einbettet. Dabei wird das Verständnis von Schule und Unterricht neu zu bestimmen versucht.

Ingeborg Hiller-Ketterer und Joachim Schroeder

203

Lektionen über das Leben

Zum Umgang mit Krankheit und Tod in der Schule

Wenn Kinder und Jugendliche lebensbedrohlich erkranken, dann sind ihre Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise herausgefordert. Sie müssen den Betroffenen Hilfen anbieten, die den Fortgang des Lernens möglich machen. Zudem können und sollten solche Krankheiten auch für die nicht unmittelbar Betroffenen zum Anlaß werden, sich über das eigene Verhältnis zu Krankheit und Tod klar zu werden. In diesem Sinne wäre eine „Krankenpädagogik“ nicht nur als sonder- und heil-

pädagogische Arbeit mit Kranken, sondern auch als allgemeines schulpädagogisches Bildungsprogramm zu verstehen.

Horst Dichanz

216

Gewalt an den Schulen in USA

An den Schulen in den USA ist Gewalt ebenso Thema wie in Deutschland. Die Öffentlichkeit reagiert ebenso betroffen wie die Eltern, Lehrende und ErzieherInnen. Aber es ist nicht so einfach, einfach zuverlässiges Bild der Verhältnisse zu gewinnen: Es ist unklar, was eigentlich unter „Gewalt“ verstanden werden soll. Zudem sind die (sozialen und politischen) Verhältnisse in den USA und Deutschland nicht einfach vergleichbar. Der Autor berichtet über Informationsquellen verschiedener Art (politische Reports, Statistiken, Forschungsprojekte) und deren Bewertung. Er stellt diese in den historischen und sozialen Kontext und interpretiert sie auf dem Hintergrund des spezifischen amerikanischen Bedürfnisses nach Sicherheit.

Peter Krauss

231

Belastung und Arbeitszeit

Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich

In der Diskussion um die Arbeitszeit wird hierzulande in der Regel davon ausgegangen, daß Lehrerinnen und Lehrer, die eine „Stunde“ Unterricht erteilen, dadurch in gleicher Weise belastet sind. In unserem Nachbarland wird dies seit einiger Zeit nicht so gesehen. Das dort übliche Verfahren soll mehr Arbeitszeitgerechtigkeit herstellen. Ob dies ein Vorbild für Arbeitszeitregelungen in anderen Ländern sein könnte, sollte zumindest eine Diskussion wert sein.

Neuerscheinungen:

- Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (HGH)
- Elke Kleinau und Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. (Dietrich)
- Roland Reichwein (Hg.): Ein Pädagoge im Widerstand. (Köpke)
- Gert Geißler und Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. (Neuner)
- Hartmut von Hentig: Bildung. (JöS)
- Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. (JöS)
- Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. (B.G.)
- Joachim Schröder u.a.: „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ (B.G.)
- Eva Bamberg: Wenn ich ein Junge wär' ... (Lemmermöhle)
- Fritz Bohnsack und Stefan Leber (Hg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. (Müller)
- Yaakov Liebermann und Yuval Dror: Curricula in der Schule: Israel. (Konrad)
- Peter Graf und Fritz Loser (Hg.): Zweisprachige Schulen. (JöS)

Offensive Pedagogy:

Hans-Georg Herrlitz

The mastering of the past

134

The question how to deal politically engaged and methodically correct at the same time with persons who have been active during the period of national socialisms in Germany is still controversial in the scientific community – also in the editors staff of this journal. Therefore, this contribution to “offensive pedagogy” should be read and discussed as what it is thought to be: a very personal opinion.

Barbara Siemsen

137

„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“

(When making a decision there are no detours)

Two pedagogues react upon their dismissal in 1933: Erich Weniger and Adolf Reichwein

Klaus Mollenhauer

158

Legends and counterlegends

A critical comment on the contribution of Barbara Siemsen

Barbara Siemsen

160

Reply

How does the German educational science treat the period during which pedagogues were faced with political circumstances to which – looking backward – absolute distance should have been taken for granted? Regarding the example of two well-known personages it is demonstrated how different people reacted on the threat of their vocational situation in 1933. – The manuscript of Barbara Siemsen has provoked a controversial discussion in the editors staff. This makes clear how difficult it is to work out such questions methodical correct without misunderstandings and nevertheless bringing out moral concerns. – All readers of these articles who are feeling provoked by these contributions are invited to write their opinions to the staff.

Jochen Pabst

163

Achieving objectives and working independently

A comment to the contribution of Gustav Fölsch on “competence” and “autonomy”

With references to his own practical experiences, in number 4/96 of this journal Gustav Fölsch had discussed the difficulty to realize the aims of “competence” and “autonomy” simultaneously. In this contribution it is pleaded to work out the problem in a more modest way so that it can be treated with more success. As to daily teaching and learning there are more real possibilities as to how the aimed processes can be supported.

Gustav Fölsch

168

Prevaricating does not solve problems!

A reply to the contribution of Jochen Pabst

The author of the article being commented by Pabst feels himself understood in a deficit manner and he persists on his opinion that an adequate furtherance of autonomy is only possible by achievement in knowledge and performance.

Opening of Schools and Research in Process

A Project of research in connection with school-development at Schools in Bremen

Schools have always changed their organisation, their educational objectives and their particular way of teaching. But at present the teaching staff is looking for sensible and necessary innovation by itself. One way to do so can be the opening of schools to their neighbourhood. This rises the question how teachers can realise to be on the right way? This makes necessary a new kind of evaluative research, in which teachers are innovating and doing research at the same time.

Christoph Heuser und Annelie Wachendorff

183

Making plans for the future

Designing the own life as a part of the educational process

At the end of their compulsory schooling pupils have to come to terms with the anxiety and expectations caused by the forthcoming change from school to vocational training or higher secondary education. This essay deals with the learning opportunities a school can offer pupils in this situation. It is based on compositions about "My life in twenty years" as well as on oral statements of pupils. It describes some lesson modules and the development of a curriculum which aims at integrating the process of choosing a profession into a more comprehensive planning for life. This demands a new understanding on the relationship between school and teaching.

Ingeborg Hiller-Ketterer und Joachim Schroeder

203

Lectures on Life

Dealing with illness and death in school

When children and juveniles fall dangerously ill then their teachers are challenged particularly. They have to offer help to those concerned in such a way as to ensure the continuation of learning. Moreover, such illnesses can and should be the cause for those not personally affected to clarify their own attitude towards illness and death. In this sense a pedagogy dealing with sickness could be understood not only as a part of special education but as a general school pedagogical education program.

Horst Dichanz

216

Violence at schools in USA

Violence is in American schools as well known as in German schools. The American public, educators, teachers and parents are much concerned about violence, probably more than Germans are. But it is hard to get a true picture about the occurrence of violence in American schools. First the indicators about what is seen as violence are not clear, second there are social differences between the American and the German society in terms of violence. The author reports from different resources – public reports, official statistics, research projects – and their interpretation. He tries to put these data into their historic and social frame and gives some interpretation of how violence is regarded by Americans and how it relates to the requirement of safety in the American society.

Peter Krauss

231

Working load and working time

Procedures of valuating working time of teachers in Austria

In many countries working time of teachers is normally discussed under the assumption that each lesson given by a teacher has to be valued in the same degree. In Austria working load is judged in a different way as to bring more justice into the procedure. Perhaps this might stimulate the discussion on working time in other countries.

Die Zukunft entwerfen

Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse

Das Ende der Sekundarstufe I verlangt von den SchülerInnen eine grundlegende Entscheidung. Sie müssen sich entscheiden, was sie im Anschluß an die Pflichtschulzeit tun wollen: eine Berufsausbildung beginnen, eine berufsbildende Vollzeitschule besuchen oder zur allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe gehen. Dabei ist das Angebot an verschiedenen gymnasialen Oberstufen begrenzt und relativ gut überschaubar, das an Ausbildungsberufen dagegen sehr groß und daher häufig unüberschaubar.

Die individuelle Entscheidungssituation wird von vielfältigen Faktoren strukturiert, die sich nicht zuletzt durch den Grad an Zwang bzw. Freiheit unterscheiden. Die Abschlußqualifikation spielt hier eine besondere Rolle, begrenzt doch der Hauptschulabschluß die Wahlmöglichkeiten im wesentlichen auf eine Berufsausbildung und den Besuch einiger weniger berufsbildenden Schulzweige, während der Qualifikationsvermerk zum Besuch der gymnasialen Oberstufe alle Möglichkeiten eröffnet. Neben dieser individuellen Berechtigung treten das Ausbildungs- und Bildungsangebot, gekennzeichnet durch wachsende Schwierigkeiten, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, und ein in den letzten Jahren erweitertes Angebot an beruflichen Bildungsgängen. Auf diese beiden Faktoren, Schulabschluß und Aus-Bildungsangebot, richtet sich in der Regel auch das Hauptaugenmerk, bei Schullaufbahn- und Berufsberatung, bei Elterngesprächen, in der öffentlichen Diskussion.

Die subjektive Einschätzung der Jugendlichen selbst spielt daneben nur eine untergeordnete Rolle. Am ehesten findet sie Berücksichtigung in Form von Kritik an „zu hohem Anspruchsdenken“, „Leistungsverweigerung“ oder „Entscheidungsunfähigkeit/Fluchttendenzen“. Solche Formulierungen weisen darauf hin, daß es letztlich darum geht, wie sich die Jugendlichen in der Gesellschaft verorten: Welchen Platz wollen sie einnehmen? Welche Leistungen erwarten sie seitens der Gesellschaft und ihrer jeweiligen Subsysteme? Welche wollen sie erbringen? Welche Bedeutung messen sie Arbeit, Erfolg, Freizeit, menschlichen Beziehungen etc. bei? Solche Fragen überschreiten die Berufsfindung im engeren Sinne: Es geht darum, von welchen Lebensentwürfen Mädchen und Jungen sich leiten lassen. In unserer Arbeit mit SchülerInnen, vor allem im 9. und 10. Schuljahr, erfahren wir immer wieder, wie schwer es den meisten fällt, sich mit der Frage ihres zukünftigen Lebens zu beschäftigen: Die Perspektive, erwachsen und damit für sich selbst verantwortlich zu sein, scheint von ihnen zugleich ersehnt und gefürchtet zu werden.

In Gesprächen wird besonders häufig die Befürchtung genannt, sich mit einer Berufswahl für ihr ganzes Leben festzulegen. Das scheint bei vielen die

Fähigkeit, sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen, zu lähmen und führt oft zu dem Wunsch, noch Zeit zu gewinnen. Der Wunsch nach einem Moratorium ist ein wichtiges Motiv zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, aber auch zum Besuch weiterführender berufsbildender Schulgänge.

Weiterhin spielt eine Rolle, daß mit einer Berufsausbildung auch Verhaltensansforderungen und Umgangsformen verbunden werden, die sich grundlegend von denen der Schule unterscheiden. Die Jugendlichen verlassen ein ihnen bekanntes Terrain, ohne konkret zu wissen, was das neue ihnen bieten und abverlangen wird.

Die veränderte Wahrnehmung von Statuspassagen

Dies Problem ist nicht neu, scheint aber neues Gewicht bekommen zu haben auf Grund der Tatsache, daß sich in unserer Gesellschaft das Leben als Jugendliche/r und das Erwachsen-Werden verändert haben. Die Statuspassagen, die Schritte, die Heranwachsende bei der Veränderung ihres gesellschaftlichen Status durchlaufen, haben sich verschoben. Sie sind erneut darauf hin zu befragen, ob sie die bewußte Wahrnehmung einer Statusänderung ermöglichen. Wir führen die Orientierungsschwierigkeiten vieler Jugendlicher auch darauf zurück, daß sie in ihrem Leben kaum deutliche Zäsuren erleben und deshalb keine Erfahrung darin besitzen, was eine Statusveränderung bedeutet.

Um so bedrohlicher scheint der Wechsel in ein Ausbildungsverhältnis und damit der Übergang ins Berufsleben zu wirken, ist doch mit ihm eine Fülle von Problemen verknüpft: über eigenes Geld zu verfügen und nicht zu wissen, ob es reicht; eine eigene Wohnung haben zu wollen und nicht zu wissen, wie eine zu finden ist; einen eigenen Lebensstil finden zu wollen, dabei aber meist nur das Beispiel der eigenen Familie zu kennen.

Die Notwendigkeit, sich für eine Berufsausbildung bzw. für eine berufsbildende Schule zu entscheiden, fällt zudem in eine biografische Phase, in der bestehende Orientierungen fragwürdig geworden und neue noch nicht gefunden sind. Die neue Qualität dieses Aufgebens und Suchens liegt vor allem darin, daß alle Lebensbereiche zugleich betroffen sind: Ging es bislang in erster Linie um das Recht, etwas auszuprobieren zu können – z.B. für eine begrenzte, selbst bestimmte Dauer ihr Äußeres selber zu entwerfen, ihre Freizeit selber zu gestalten, sich Kenntnisse über Musikstile und andere kulturelle Prozesse anzueignen, ihren Freundeskreis selber zu bestimmen, sich von anderen Jugendlichen abzugrenzen –, so müssen die Jugendlichen jetzt in einem quantitativ und qualitativ neuen Maße Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Das, was die meisten bis dahin angestrebt haben, nämlich selber frei entscheiden zu können, erleben sie jetzt häufig als relativ und als Zwang: Ihren Freiheiten sind in der Regel deutliche Grenzen gesetzt, letztlich die, sich nicht nicht-entscheiden zu können.

All diese Fragen führen dazu, daß viele Jugendliche sich diesen Sprung nur schwer vorstellen können, sie nennen es: „einmal so alt zu sein“. So-alt-zu-Sein markiert hier ein anderes Leben und die Gefahr, das eigene Selbst dafür aufzugeben zu müssen.

Ansetzen bei den individuellen Entwürfen

Ein Ort, an dem Jugendliche Fragen, die zum Kontext von Lebensentwürfen gehören, thematisieren können, ist die Schule. Die hat diese Aufgabe lange Zeit eher implizit erfüllt, indem sie – zu Recht – von einem gesellschaftlichen Konsens ausging, zu dessen grundlegenden Pfeilern die Anerkennung der Erwerbsarbeit gehörte. Dieser gesellschaftliche Konsens ist heute aufgrund vielfältiger, sich z.T. widersprechender Entwicklungen fragwürdig geworden. Will Schule weiterhin ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden, so muß sie sich diesen Fragen stellen und über die Jahre in einen Diskurs mit den Jugendlichen treten. Sie ist für viele Jugendliche, das zeigen unsere Erfahrungen, der einzige Ort, an dem sie ihre Vorstellungen von ihrem Leben zur Sprache bringen können, und zwar mit Erwachsenen und Gleichaltrigen als GesprächspartnerInnen.

Solch ein Vorhaben stößt auf unterschiedliche Widerstände. So ist es ein Merkmal von Schule, daß sie Leistungen benotet – etwas, was sich im Falle des hier geforderten Diskurses zur Lebensplanung verbietet. LehrerInnen und SchülerInnen sind es in der Regel gewohnt, daß Fragen, die die Person der/des einzelnen Schülerin/Schülers und ihre subjektiven Wertungen und Gewichtungen betreffen, außerhalb des Unterrichts zu bleiben haben – sonst werde die erforderliche Distanz aufgehoben und die notwendige Objektivität gefährdet. Nicht zuletzt deshalb bleibt die Frage, was Erwerbsarbeit für die einzelnen bedeutet, welchen Stellenwert sie im Leben der/des einzelnen einnehmen soll, in der Regel außen vor.

Der brüchig gewordene gesellschaftliche Konsens spiegelt sich außerdem in der Unsicherheit von uns LehrerInnen bei der Frage, was nach der Schule (dem 10. oder 13. Schuljahr) kommen soll: Wie denken wir Erwachsenen an das „Erwachsen-Werden“? Heißt für uns „Erwachsen-Sein“: eigene Wohnung? finanzielle Unabhängigkeit? selbstverdientes Geld? Verantwortung übernehmen? für wen oder was? Kinder aufziehen? die alten Eltern betreuen? oder einfach „Vernünftig-Sein“? Und weiter: Was soll der Maßstab sein: Hauptsache untergebracht? oder Hauptsache, ein Mädchen, ein Junge steht hinter der eigenen Entscheidung? Was ist unsere Rolle in diesem Prozeß? Wir müssen unseren normativen Bindungen auf die Spur kommen, auf Grund derer wir beraten und werten. Solche Probleme gilt es zu berücksichtigen, wenn die traditionelle Selbstbeschränkung auf die Berufsfundung aufgegeben werden soll zugunsten ihrer Einbettung in Fragen einer umfassenden Lebensplanung.

Im folgenden berichten wir über unsere bisherige Arbeit in diesem Bereich. Zunächst stellen wir einige Ergebnisse von SchülerInnenaufsätzen zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ vor. Anhand eines Zeitplans skizzieren wir dann die bisher entwickelten Bausteine und erste Erfahrungen damit sowie weiterführende Ideen.

1. Ergebnisse aus den Aufsätzen „Mein Leben in 20 Jahren“

Das Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ wurde in den letzten Jahren in den meisten Stammgruppen der Laborschule zu Beginn des 9. Schuljahres gestellt.¹ Da wir die Aufsätze nicht von Anfang an systematisch gesammelt

haben, liegen uns jetzt Beiträge von 49 Mädchen und 48 Jungen aus sechs verschiedenen Stammgruppen vor.

Die Themenstellung „Mein Leben in 20 Jahren“ bietet die Möglichkeit, die Vielschichtigkeit, die in der Frage nach dem Leben in einer späteren Zeit steckt, zur Sprache zu bringen. Sie regt die Phantasie der SchülerInnen darüber an, wie sie sich ihr zukünftiges Leben vorstellen, und zwar zu einem Zeitpunkt, wenn – in der Regel – die Berufsausbildung abgeschlossen ist und die jeweiligen Lebensstile sich herauskristallisiert haben und Alltagshandeln geworden sind.

Die SchülerInnen wurden auf die Themenstellung, die bewußt offen formuliert ist, nicht vorbereitet. Es kam also darauf an, was ihnen in der Schreibsituation einfiel. Wir gaben ihnen lediglich Hinweise, woran sie denken, zu welchen Dimensionen (z.B. Erwerbsarbeit, Wohnen, Familie/Lebensform, Freizeit/Hobbies, politisches Engagement) sie etwas schreiben und wie sie dies umsetzen könnten (z.B. als Brief).

Die bisher vorliegenden Ergebnisse sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von 5 bis zu 83 getippten Zeilen. Neben knappen Informationen, z.B. zur Erwerbsarbeit oder zum Partner/zur Partnerin, stehen ausführliche Schilderungen, z.B. der zukünftigen Wohnungseinrichtung, oder genaue Porträts der Kinder; Aussagen zu wenigen Dimensionen stehen neben nahezu vollständigen, d.h. alle Dimensionen erfassenden Texten; es steht ein ausführlicher Fragebogen neben einem als Kurzgeschichte abgefaßten Tagesablauf und neben einer quer zu den Dimensionen liegenden Reflexion über die eigene Person.

Wir haben die Aufsätze auf zwei Ebenen ausgewertet: „ganzheitlich“ auf der der einzelnen biografischen Entwürfe und systematisch auf der der angesprochenen inhaltlichen Dimensionen der Lebensbereiche. Aus Platzgründen beschränken wir uns hier auf einige zentrale Aussagen.²

1.1 Individuelle Porträts

Die Analyse ergibt, daß fast alle Mädchen und Jungen ihr zukünftiges Leben als auf einem „festen Kern“ basierend entwerfen. Welcher dies ist, hängt von der individuellen Bedeutung ab, die die Jugendlichen einer bestimmten Dimension zumessen bzw. davon, welche Vorstellung sie von ihrem Lebensstil haben. In diesen Fällen wird erkennbar, daß sie sich intensiv damit beschäftigen, wie sie individuell leben, ihrem Leben ein individuelles Profil geben können, jetzt als Jugendliche und in Zukunft als Erwachsene.

1 Die Laborschule Bielefeld ist als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen eine Gesamtschule besonderer Prägung. Sie umfaßt die Jahrgänge 0 bis 10, unterrichtet die SchülerInnen in leistungsheterogenen Gruppen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung und vergibt nach Jg. 10 die in NRW üblichen Schulabschlüsse der Sekundarstufe I. Der Unterricht ist in Erfahrungsbereichen organisiert, es wird in 60-Minuten-Stunden unterrichtet, Erfahrungslernen und Projektlernen besitzen einen besonderen Stellenwert im Unterrichtsaltag.

2 Die Namen der SchülerInnen wurden anonymisiert. Eine ausführlichere Darstellung befindet sich in Wachendorff/Heuser (1996).

Rita: Ein Leben in Harmonie

Rita gehört zu den Jugendlichen, die ein Leben entwerfen, in dem Geld gewissermaßen im Überfluß vorhanden ist und tägliche Erwerbsarbeit kaum der Rede wert zu sein scheint. Letztlich sind Wunschvorstellungen von einem alle Lebensbereiche durchdringenden Frieden in Erfüllung gegangen, der hier durch ein anstrengungs- und konfliktfreies Leben gekennzeichnet ist. Rita nutzt dies, um zu leben: Sie malt aus, wie Villa und Garten auf die Lebensbedürfnisse vor allem ihrer vier Kinder, die sie liebevoll porträtiert, ausgerichtet sind und wie ihre Familie ihre (Frei-)Zeit mit Freunden verbringt. Dies wird durch offensichtlich lukrative Jobs als Model bzw. Schauspieler ermöglicht, wozu Rita folgende Angaben macht: „*Mein Mann ist Schauspieler und ist oft weg. Aber er ist treu, das ist für mich das Wichtigste.*“ und „*Ich habe mit 17 bei Little Angels angefangen zu modelln. Flowers hat mich dann nach Amerika geholt, und dort habe ich bei Chanel angefangen. Jetzt bin ich ziemlich erfolgreich. Ich nehme mir aber immer noch genug Zeit für meine Kinder, denn sie sind das Wichtigste in meinem Leben.*“

Dirk: Reichtum löst Widersprüche

Einen vergleichbaren Lebensstandard erreicht Dirk: Er ist Hotelketten- und Fluglinienbesitzer und hat seine „*Millionchen*“ in der Tasche; am Bodensee hat er einen schönen Landsitz; Haushälterinnen und Butler versorgen ihn; er hält sich einen Basketballclub in den USA. Daß er ab und zu in die USA zu seinem Club jettet und fünf Autos besitzt, steht neben der Aussage, daß er die Grünen wählt und aktives Mitglied bei Greenpeace ist.

Dirks Lebensentwurf unterscheidet sich von Ritas darin, daß er seinen Besitz aufzählt und so seinen Reichtum demonstriert. Wie zentral sein Reichtum und sein anscheinend arbeitsfreies Leben mit den vielen Statussymbolen für ihn sind, unterstreicht die Tatsache, daß er, der politisch insgesamt gut informiert ist, dies alles problemlos mit seinen ökologischen Aussagen verbindet: Es entsteht der Eindruck, daß für ihn die Grünen zu wählen und Greenpeace-Mitglied zu sein ebenfalls Statussymbole sind, aber nicht Orientierungen repräsentieren.

Beide, Rita und Dirk, entwerfen Traumwelten, die aber inhaltlich völlig unterschiedlich gefüllt sind: Ermöglicht ihr Reichtum Rita ein sorgenfreies Leben, in dessen Mittelpunkt ihr Familienleben steht, so nutzt Dirk seinen auf Reichtum basierenden Freiraum, sich dieses Besitzes immer wieder neu zu vergewissern und neuen Reichtum zu erwerben.

Petra: Kreativität gegen die Angst vor Erstarrung

Im Kontrast dazu steht z.B. Petra, die zum Schluß ihres Briefes etwas zu ihrer politischen Einstellung sagt: „*Sicher interessiert Dich auch meine politische Einstellung. Nun ja, ich habe nach wie vor nicht so viel mit Politik am Hut. Jedenfalls steht es heute um die Welt etwas besser als vor 20 Jahren, meiner Meinung nach. Auch hier in Großbritannien. Und ich hasse Bullen immer noch und mein Alter ebenfalls. 34, so was Altes. Hätte ich keine Familie und wäre damit nicht so glücklich, hätte ich mich wohl von irgend 'nem hohen Gebäude gestürzt oder mich erschossen oder ähnliches. Aber ich denke*

an die Kinder, denen kann ich das nicht antun. Also habe ich diese Gedanken von mir geschoben und muß eben mit diesem bürgerlichen Alter leben. Mach's gut. Ciao! Deine Petra“

Petras Lebensentwurf kreist um ihre eigene Person und die Möglichkeit, sie selbst zu bleiben. Geld scheint für sie keine große Bedeutung zu haben: „*Es hat [damals] zum Leben gereicht*“, und dies scheint auch ihre Einstellung geblieben zu sein. Ihr Beruf Grungesängerin scheint sich weitgehend mit ihren persönlichen Neigungen zu decken. Sie sieht sich offensichtlich als eine, die – gerne? – gegen herrschende Normen verstößt: Sie hat ihren Freund, den Vater ihrer Kinder, nicht geheiratet, und sie spielt Eishockey. Auch mit ihrem Studium im Ausland und mit der Tatsache, daß sie Deutschland bald wieder verläßt, setzt sie sich von einer Normalkarriere ab. Dies alles schützt sie nicht vor der grundlegenden Anpassung, die für sie im Älter-Werden besteht. Bei ihr kontrastiert das Glücklich-Sein (mit ihrer Familie) mit einer tief sitzenden Traurigkeit über ihr „bürgerliches Alter“ von 34 Jahren, mit dem sie leben muß: Die Quelle ihres Glücks, ihre Familie, besonders ihre Kinder, ist zugleich ihre Fessel, die sie daran hindert, vollständig, mit letzter Konsequenz frei zu sein und über sich selbst zu verfügen.

Petra schreibt nicht, was ihr ihr „bürgerliches Alter“ so ablehnenswert macht. Wir verstehen diese Ablehnung als Ausdruck ihrer diffusen Ängste vor dem Älter-, dem Erwachsen-Werden, die Eva Ende Jahrgang 9 in einem Gespräch über ihre beruflichen Vorstellungen folgendermaßen zum Ausdruck gebracht hat: „Ich will aber gar nicht erwachsen werden.“

Thomas: Sicherheit in kleinbürgerlichem Rahmen

Für andere SchülerInnen scheint die Aussicht auf ein „bürgerliches“ Leben selbstverständlich und nicht – so – furchterregend zu sein. Zu ihnen gehören Marlies und Thomas. Thomas schreibt:

„Wie ich mir mein Leben in 20 Jahren vorstelle“

Kraftfahrzeugtechniker. Im Jahr 1997 habe ich meine Ausbildung beendet. Jetzt arbeite ich bei einem Kraftfahrzeugtechniker. Da verdiene ich 2.150 DM netto im Monat. Ich wohne in einem Haus, das noch abgezahlt wird, mit meiner Frau und meinem Kind. Ich fahre einen VW, und meine Frau fährt einen Ford.

Meine Frau macht den Haushalt, wenn ich zur Arbeit fahre. Wir haben uns vorgenommen, nächstes Jahr in Urlaub zu fahren. Nach der Arbeit spiele ich mit meinem Kind und helfe meiner Frau im Haushalt. Und abends setze ich mich mit meiner Frau ins Fernsehzimmer. Unser Wunsch ist noch ein Kind.“

Ausbildung, Arbeit, eigenes Haus, Frau, Kind, im Haushalt Helfen, Auto, Fernsehen, Urlaub: Das sind die Fixpunkte in Martins Lebensentwurf, über die er nicht viel Worte macht. Er hat auch Zukunftsvorhaben: Das Haus muß abbezahlt werden, ein Urlaub (der erste?) ist geplant, und er und seine Frau haben den Wunsch, noch ein Kind zu bekommen. Ein Urlaub scheint die einzige Möglichkeit zu sein, die durch Gewohnheiten sicher gewordene Umgebung zu verlassen.

Marlies: Beziehung als Sicherheit und Konfliktfeld

Marlies sieht sich in „Wie ich jetzt lebe“ als Kinderkrankenschwester, die seit einem Jahr mit ihrem Freund in einer Fünf-Zimmer-Wohnung in Bielefeld lebt. Da bis dahin alles ganz gut geklappt hat, haben sie schon über eine Verlobung gesprochen. Sie ist nach der Arbeit ganz schön geschafft, hat aber gerne mit Kindern zu tun: „Vielleicht werde ich ja auch in zwei bis drei Jahren Mutter, aber das hat noch Zeit.“ Da ihr Freund Peter Arzt in einem Krankenhaus ist, bleibt nicht viel Zeit füreinander, so daß sie sich auf den gemeinsamen Urlaub in Spanien oder Italien freut, wo sie ungestört ihren Hobbys nachgehen wollen.

Dies alles klingt sehr harmonisch, aber sie nennt auch Konfliktbereiche, für die sie in erster Linie ihren Freund verantwortlich macht: „... und außer ein paar Streitigkeiten wegen dem Haushalt mit Peter geht's mir gut. Aber der Haushalt ist bei mir und Peter nicht der einzige Grund zum Streiten. Er bildet sich sehr viel auf sich ein, denkt, er wäre die Schönheit in Person, dieser eingebildete Saftsack. Er denkt, daß er mich fertigmachen kann, indem er mir erzählt, daß irgendwelche Tussen ihm schöne Augen gemacht haben. Er liegt eigentlich richtig mit dem Gedanken, doch ich zeige es ihm nicht. Ich frage mich nur, wieso ich mich über so etwas Idiotisches aufrege, so gut sieht er auch nicht aus. Er ist groß (ca. 1,89), braunhaarig und hat braune Augen. Dazu ist er schlank, trägt beim Autofahren eine Brille. Naja, ich nehme an, daß Du Dir jetzt kein genaues Bild von ihm machen kannst, also schicke ich Dir ein Bild von uns mit.“

Der Beziehungskonflikt mit Peter geht so tief, daß Marlies hier aus ihrem Sprachstil fällt und zu dem Ausdruck „Saftsack“ greift: Für einen Augenblick verliert sie ihre Beherrschung, schafft sie es nicht mehr, geduldig auszuhalten und alles mitanzusehen. Gleichzeitig wendet sie dies gegen sich selbst, sieht es als ihre Schwäche, daß sie sich über so etwas Idiotisches aufrege und sich von ihrem Freund fertigmachen läßt.

Marlies vermittelt den Eindruck, daß sie schon viel Erfahrung hat und sich bezüglich ihrer Zukunftsmöglichkeiten keinen Illusionen hingibt. Im Vergleich zu Thomas, der die Elemente seiner Lebenswelt aufzählt und statisch nebeneinander stellt, gewissermaßen unbelebt läßt, sieht sie ihr Leben dynamisch: Sie hat ihre eigene Geschichte, in der sie Enttäuschungen überwinden mußte, und befindet sich in Klärungsprozessen mit ihren Bezugspersonen. Das nimmt ihre Kräfte in Anspruch und gibt ihr Stärke.

Thea: Erfolgreiche Verknüpfung von Beruf und Familie

Eine „solide“ berufliche Karriere macht Thea. Sie hat es geschafft, alles, was in ihrem Leben wichtig ist, miteinander in Einklang zu bringen: ihren Beruf, die Beziehung zu ihrem Lebensgefährten, ihre Rolle als Mutter von drei Kindern und ihre Liebe zu Pferden. Diese erscheinen als das Bindeglied, das Zentrum ihrer Lebenswelt und ihrer Wunschvorstellungen, scheinen ihrem Leben Kontinuität ermöglicht zu haben: Ihr reitender Sohn Jakob wirkt wie der Erbe ihrer – jetzigen – Pferdeleidenschaft, er steht für die Stabilität ihrer Träume, indem sie diese in ihn projiziert.

Michael: Spannungsverhältnis von Beruf und Familie

Der Lebensentwurf von Michael „Wie sieht mein Leben am 30. 6. 2015 aus?“ weist dagegen mehr Spannungen auf. Die beruflichen Anforderungen bestimmen seine Lebenssituation(en) und führen in unterschiedlichen Konstellationen zu Einschränkungen im privaten Bereich. Schul- und Studienzeit beschreibt er folgendermaßen: „*So schlichen die ersten acht Jahre an mir vorbei, wo ich nur gelernt habe. Dann endlich war es soweit, ich hatte ausgelernt und fing damit an, einen Job zu suchen und mich um meine Freundin zu kümmern, die ich nach dem Studium auch heiratete.*“ Dieses konfliktreiche Verhältnis zwischen Beruf und Privatleben hält an und wird langfristig dadurch in Balance gehalten, daß abwechselnd einem Bereich das Übergewicht eingeräumt wird: „*Ich muß sehr viel arbeiten, verdiene gutes Geld, aber habe wenig Zeit für die Familie, denn meine Frau und ich haben inzwischen ein Kind bekommen. In den nächsten fünf Jahren muß ich sehr viel arbeiten, mache Überstunden und bin sehr gestreßt, es ist auch manchmal zu Hause nicht einfach, weil ich mich auch um die Familie kümmern muß, aber dann endlich im Jahr 2009 geht er in Erfüllung, der Traum vom eigenen Haus, und ein schönes neues Auto gehört auch dazu. Endlich habe ich es geschafft, ich bin befördert worden und verdiene noch mehr Geld, ich habe wieder mehr Zeit für die Familie.*“

Der Aufsatz endet mit einem Zeitsprung, der den Kreis zur Ausgangssituation schließt: „*Es ist der Morgen des 30. 6. 2015. An diesem Abend ist Klassentreffen mit der Abgangsklasse des Jahrgangs 10, ich freue mich riesig, es ist Samstag, und ich kann den ganzen Tag an nichts anderes mehr denken. Ich freue mich schon darauf zu hören, was die anderen bis jetzt mit ihrem Leben angefangen haben. Als ich am Tisch sitze vor dem Abendbrot, verspüre ich keinen Hunger, ich bin schon sehr aufgeregt, dann fahre ich los. Als ich angekommen bin, stehe ich vor der Tür, mein Herz klopft vor Aufregung, dann gehe ich durch die Tür ---*“

Michael und Thea sind hier als zwei Beispiele vorgestellt, bei denen die Erwerbsarbeit, mit der entsprechenden Ausbildung, einen Kern des Lebensentwurfs ausmacht. Bei beiden ist sie dies nicht alleine, sondern steht neben anderen Lebensansprüchen. Thea bringt diese in eine sie befriedigende Balance, was Michael nicht erwartet: Seine Lebensansprüche stehen in einem konflikthaften Verhältnis zueinander, das macht den Kern seines derzeitigen Lebensentwurfs aus.

Die Heterogenität der individuellen Lebensentwürfe

Wir haben hier sieben Lebensentwürfe porträtiert. Gemeinsam ist ihnen, daß sich alle um ihren eigenen thematischen Kern bewegen. Auch in den Fällen, die auf den ersten Blick gleich zu sein scheinen, werden wichtige Besonderheiten und Unterschiede erkennbar: Grenzenloser Reichtum hat einen jeweils anderen Stellenwert, führt zu sehr verschiedenen Lebensstilen. Da, wo Erwerbsarbeit eine wesentliche Rolle spielt, ist das soziale Umfeld, insbesondere die eigene Familie, jeweils anders zugeordnet.

Diese Vielfalt veranlaßt uns, bei den SchülerInnentexten mögliche Typisierungen nicht in den Vordergrund zu stellen: Dies könnte dazu führen, die jeweilige Besonderheit eines Lebensentwurfs aus den Augen zu verlie-

ren. Diese Besonderheit liegt nicht zuletzt in der Gemeinsamkeit begründet, daß die Jugendlichen, indem sie sich mit ihrem Traum von einem – guten, besseren, richtigen, erträglichen – Leben auseinandersetzen, auch die Wurzeln dieses persönlichen Lebensentwurfs offenlegen: ihr aktuelles Selbstbild und ihr aktuelles Weltbild. Beide sind Ausgangspunkte ihrer Überlegungen und Entwürfe, und sie versuchen, sie zu bewahren. Dies geschieht auch über Brüche mit derzeitigen Überzeugungen. Petra kann sich z.B. nur schwer vorstellen, einmal so alt zu sein. Die Vergewisserung dieses Gedankens ermöglicht es ihr, Bedingungen zu entwerfen, unter denen sie doch so alt werden kann: Auf diese Weise bleibt sie sie selbst.

Die Auseinandersetzung mit einem subjektiv erträglichen Leben ist das Grundthema aller Aufsätze. Die Vielzahl an Aufsätzen, die uns inzwischen vorliegt, macht diese Gemeinsamkeit und damit gleichzeitig die Einzigartigkeit jedes einzelnen Aufsatzes, jeder individuellen Anstrengung, sichtbar. Dies gilt weniger für die „(aus)gereifteren“ Entwürfe, die durch ihre sprachliche Gestaltung oder ihren selbstbewußten Realitätssinn per se auffallen, sondern vor allem für die „unrealistischen“ Träume ebenso wie für die zuweilen erschreckend nüchternen Antizipationen eines Berufs- und Familienalltags. Auch sie enthalten eine Bedürfnisstruktur und zeigen ein derzeit wünschbares Bild des zukünftigen Lebens. Dies gilt es zu respektieren.

1.2 Die Dimensionen der Lebensbereiche

Wir haben die vorliegenden Aufsätze auf neun Dimensionen hin ausgewertet: 1. Beruf/Erwerbsarbeit, Arbeitszeit, Verdienst, Karriere; 2. Partnerschaft, Kinder; 3. Wohnort, Wohnverhältnisse; 4. Haus- und Familienarbeit; 5. Freizeit, Hobbys, Wünsche; 6. politische Situation und politisches Engagement; 7. Schule, Ausbildung; 8. Eltern, Geschwister; 9. Zwischenzeit, Sonstiges. Einzelne Ergebnisse stellen wir hier vor.

Aussagen zu Beruf/Erwerbsarbeit, Arbeitszeit, Verdienst, Karriere

Von den insgesamt 97 SchülerInnen geben drei keine Erwerbsarbeit an: Ein Junge macht keine Angaben, und ein Junge und ein Mädchen sind Hausmann bzw. Hausfrau. Die hohe Zahl an Antworten zu diesem Lebensbereich zeigt, daß *Beruf und Erwerbsarbeit* eine zentrale Position in den Lebensentwürfen der Jugendlichen einnehmen. Es gibt jedoch kaum Aussagen zu den Fragen, was ihnen an ihrer Erwerbsarbeit wichtig ist, wie sie sich in beruflichen Hierarchien sehen, wie sie Erwerbsarbeit und deren Zwänge mit ihren „privaten“ Interessen (Lebensgemeinschaften, Kindern, Freizeit, Freiheiten) verbinden. Deshalb müssen diese Fragen Gegenstand der anschließenden Gespräche mit den Jugendlichen sein. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es bei den Angaben zum *Verdienst*: Es sind nur Mädchen, die eindeutig sagen, daß sie sehr wenig verdienen. Sie betonen, daß sie sich nicht viel aus Geld machen bzw. daß es zum Leben gerade reicht. Nur gut ein Viertel macht Angaben über den Verdienst. Demgegenüber macht fast die Hälfte der Jungen Aussagen über ihren Verdienst (genaue Zahlenangaben oder beschreibend, z.B. „genug“, „viel Geld“). Ein Junge verdient durch seinen Hauptberuf meist nicht viel, hat aber durch ein Computerspiel genug Geld verdient, so daß er jetzt in einem buddhistischen Kloster sein Buch schreiben kann.

Auffallend ist, daß bei Mädchen und Jungen ungefähr die Hälfte selbständig sein wird. Die entsprechenden Tätigkeiten reichen von Besitzer einer Privatbank oder einer Öl firma bis zu Politiker oder Schriftsteller und Schriftstellerin. Fast alle Selbständigen sind sehr erfolgreich, einige brauchen nicht mehr zu arbeiten. Diejenigen, die keine *Karriere* machen und wenig erfolgreich sind, kommen ausschließlich aus der Unter- sowie der unteren und mittleren Mittelschicht. Gleichzeitig antizipieren diese Jugendlichen alle für sich eine stabile Erwerbsarbeit: Sie sind in einem doppelten Sinn realistisch, indem sie ihre beruflichen Möglichkeiten als eingeschränkt darstellen, auf relativ sichere Erwerbsarbeit aber nicht verzichten.

Ein besonders erstaunliches Ergebnis ist, daß die SchülerInnen sich bei ihren beruflichen Vorstellungen fast alle in Bereichen bewegen, die ihnen ihre späteren Abschlüsse ermöglichen. Wenn jemand in diesem Sinne mehr erreicht, dann durch eine Karriere, die nicht an schulische Voraussetzungen oder eine Ausbildung gebunden ist: Model, Sportstar und anschließend Trainer, selbständige Fotografin u.ä. werden als Lösungen genannt.

Die Aufsätze, in deren Mittelpunkt zunächst unrealistisch erscheinende Wunschvorstellungen stehen, müssen von uns darauf hin gelesen werden, wie weit sie Ausdruck einer Flucht vor zu hohen Ansprüchen, vor Versagensängsten etc. sind. Dies gilt für „positive“ wie „negative“ Traumwelten: Die AutorInnen beider Varianten benötigen unsere Unterstützung, um sich konstruktiv mit ihren Möglichkeiten und ihrer Zukunft auseinandersetzen zu können.

Schule, Ausbildung

50 SchülerInnen, also etwas mehr als die Hälfte, machen keine Angaben zu Schulabschluß, weiterführender Schule, Ausbildung, Studium o.ä. Bei den 33, die ihren Schulabschluß nennen, ist niemand mit dem Sekundarstufen I-Abschluß (Hauptschulabschluß nach Jg. 10). Nur zwei SchülerInnen nennen die Fachoberschulreife (beide mit der anschließenden Ausbildung zur/zum ErzieherIn). Dagegen nennen 19 explizit und weitere 12 implizit (sie studieren) das Abitur.³ Acht SchülerInnen geben eine Berufsausbildung nach Jahrgang 10 an, von denen einer sie abbricht zugunsten einer Karriere als Eishockeyspieler. Drei beginnen nach dem Abitur eine Lehre.

Wir sehen in diesen Ergebnissen einen Spiegel der aktuellen gesellschaftlichen Bewertung der verschiedenen Schulabschlüsse und Ausbildungsgänge. In den Aufsätzen führt diese letztlich dazu, daß diejenigen, die „nur“ den Sek. I-Abschluß erreicht haben, dies nicht zur Sprache bringen können: Über solch einen „minderwertigen“ Abschluß schweigen sie lieber, in den meisten Fällen ebenso über einen entsprechend gering gewerteten Beruf (vgl. Baethge 1993). Dagegen stehen die, die die höchste schulische Qualifikation, das Abitur, erreicht und in den meisten Fällen auch studiert haben: Wer soviel erreicht hat, muß dies auch laut sagen! Hervorzuheben ist noch, daß vier Mädchen und ein Junge ein Austauschjahr im Ausland, meist in den USA, erwähnen sowie drei Mädchen und ein Junge ein Auslandsstudium.

³ Bei der Angabe zum Schulabschluß hat der Gruppendruck wahrscheinlich eine Rolle gespielt.

Der Großteil der Jungen orientiert sich an traditionellen Beziehungs- und Rollenmustern, die er z.T. selber nicht (mehr) erlebt (hat), und findet darin Sicherheit. Die Mädchen sind dagegen offener und legen mehr Wert auf eine Beziehung, in der beide ihre Selbständigkeit behalten (vgl. Popp 1992). Dies ist in zweifacher Hinsicht zu ergänzen: Einige Mädchen schreiben, daß sie, wie ihre Partner, berufstätig sind und trotzdem den Großteil der Haus- und Familienarbeit erledigen müssen; in ihren Texten wird die Ambivalenz ihrer Situation deutlich, in einer Beziehung gebunden und zugleich finanziell teil-unabhängig zu sein. Andere schreiben, daß ihr Freund bzw. Lebensgefährte eine eigene Wohnung hat; dies wie der gesamte Text lassen vermuten, daß ihre Freunde/Lebensgefährten berufstätig sind.

Bezüglich des *Kinderwunsches* gibt es, was die Zahl der Nennungen betrifft, in der Gesamtgruppe keine nennenswerten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: 50 Prozent der Jugendlichen sagen, daß sie Kinder haben. Im Durchschnitt haben die Mädchen 1,85 Kinder, die Jungen 1,55 Kinder. Dabei haben fünf Mädchen, aber nur ein Junge drei Kinder, ein Mädchen hat vier Kinder. Die Tatsache, daß vier Jungen, aber zehn Mädchen nähere Angaben dazu, keine Kinder zu haben, machen, interpretieren wir so, daß für die Mädchen die Frage der – eigenen – Kinder in stärkerem Maße als für die Jungen präsent und bedeutsam ist.

Die o.g. Tendenzen zeigen sich auch bei der Haus- und Familienarbeit, zu der zwei Fünftel der Jungen und etwas mehr als die Hälfte der Mädchen Aussagen machen. Hier handelt es sich um einen Konfliktbereich, der unterschiedlich ausgestaltet oder aber umgangen wird und für den es tradierte Vorbilder, auch negativer Art, gibt. Es gibt aber keine „Autorität“, die Entscheidungen trifft. Diese müssen die SchülerInnen selber finden, auch wenn sie dabei unter Sachzwängen stehen. Damit rückt in den Mittelpunkt ihre Bereitschaft und Fähigkeit, mit ihren PartnerInnen zu einer gemeinsamen Lösung zu gelangen. Wenn die Jungen in diesem Kontext etwas sagen, dann vor allem zur Beschäftigung mit ihren Kindern: Ein Vater fährt mit seinem Sohn überall hin und veranstaltet Kinderparties. Ein anderer hat viel Zeit für seine Kinder, da er nicht mehr arbeiten muß. Viele spielen nach der Arbeit mit ihren Kindern; häufig wird das Abholen von Kindergarten oder Schule genannt. Michael, der sich um seinen größer werdenden Sohn kümmern muß, tut dies, indem er ihn im Tennisclub anmeldet.

Die Aussagen der Mädchen unterscheiden sich vor allem auch dadurch von denen der Jungen, daß sie eher etwas zur Hausarbeit und in diesem Kontext zur Versorgung der Kinder sagen, z.B. daß sie sie wecken und für alle das Frühstück machen. Vereinzelt werden auch spezifischere Angaben gemacht: Ein Mädchen liest den Kindern vor und bringt sie ins Bett; ein anderes berichtet im Rahmen der Arbeitsteilung mit ihrem Freund, daß sie dafür zuständig ist, das Baby trocken zu legen. Am detailliertesten wird Johanna, die ihren Tagesablauf als Kindergärtnerin, Mutter und Lebenspartnerin beschreibt: „*Es werden noch die Zähne geputzt, und dann geht's ins Bett, noch eine Pulle in den Hals, und dann schlafst sie schon.*“

Der letzte Aspekt, *Belastungen im Umgang mit den Kindern*, wird noch von zwei weiteren Mädchen angesprochen, die öfter Streß mit der Tochter ha-

ben bzw. viel Zeit für sie aufbringen müssen. Bemerkenswert ist, daß die Mädchen dies immer in bezug auf die – einzige – Tochter sagen. Offensichtlich reflektieren sie auf diese Weise ihre eigenen Erfahrungen mit ihrer Mutter; sie haben dazu soviel Distanz erworben, daß sie diese Auseinandersetzungen als in der Beziehungsstruktur begründet erkennen können.

Ein Blick soll noch der *Hausarbeit im engeren Sinne* gelten. 11 Jungen und 27 Mädchen machen Aussagen über die Arbeitsverteilung. Eine gravierende Differenz ergibt sich bei der – mehr oder weniger – gleichmäßigen Verteilung auf beide: Dies wird von einem Jungen antizipiert, aber von elf Mädchen.

Dieses Ungleichgewicht der Arbeitsverteilung wird dadurch ergänzt, daß drei Jungen und ein Mädchen von fremder Hilfe sprechen; vier Jungen und zwei Mädchen überlassen die Hausarbeit ihren PartnerInnen. Die zu der Frage von Kindern vorliegenden Aussagen der SchülerInnen entsprechen den in der Literatur genannten Beobachtungen, daß nämlich für die Lebensplanung der Mädchen die Doppelperspektive konstitutiv ist (vgl. z.B. Lemmermöhle-Thüsing 1990), während der Bereich Haus- und Familienarbeit für die meisten Jungen irrelevant ist bzw. von ihnen delegiert wird. Zwei Einzelaussagen unterstreichen dies: Ein Junge, schreibt: „*Ich werde auch eine Frau finden und mit ihr Kinder aufziehen, die sie dann alleine aufziehen muß, weil ich als Politiker fast nie nach Hause komme und fast die ganze Zeit in Hotels übernachte.*“ Und Marlene, engagierte Ärztin in einer Suchtklinik, die „*zwei wunderbare Kinder/Söhne zur Welt gebracht*“ hat, kommt zu dem Ergebnis: „*und meine Familie leidet darunter, daß ich Tag und Nacht unterwegs bin*“.

Fraglich ist, wie die Nicht-Aussagen zu interpretieren sind. Daß knapp die Hälfte der Mädchen sich nicht zu diesem Bereich geäußert hat, kann dahingehend interpretiert werden, daß sie die Doppelperspektive zu diesem Zeitpunkt ablehnen und sich erstmal um sich selber kümmern wollen.

Politische Situation und politisches Engagement

Zehn Jungen und fünf Mädchen äußern sich zur Umwelt. Dabei überwiegend eindeutig Vorstellungen von einer Welt, in der ein Über-Leben nur noch schwer möglich bzw. bald nicht mehr möglich ist. Dies wird unterschiedlich intensiv ausgemalt: Verseuchte Luft und chemische Nahrung führen zu vielen Krankheitsfällen; im Museum gibt es hinter einer Glasscheibe noch einen echten Baum; der Sohn ist oft erschrocken über die Umwelt; die Familie fährt ins Air-Center, um frische Luft zu schnappen; es herrscht eine große Hitzewelle, Lichtschutzfaktor 40 ist notwendig; Rattenkiller werden eingesetzt; in der GUS hat es einen Supergau gegeben etc. Neben diesen apokalyptischen Ausblicken stehen einige wenige optimistische: Ein Mädchen schreibt, daß es ihrer Meinung nach um die Welt etwas besser steht als vor 20 Jahren; ein Junge reist nach Südamerika zu einer Leguan-Rettungsaktion; ein anderer setzt sich als Politiker aktiv für grundlegende Änderungen zugunsten von Natur und Gesundheit ein; ein dritter arbeitet in einer Bürgerinitiative, die erreicht hat, daß ganz Bayern Umweltschutzgebiet geworden ist. Neben diesem deutlichen Schwerpunkt auf Umweltfragen werden vor allem zunehmende Gewalt und öffentliche Verwahrlosung (Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit, Betrügereien, Prostitution, Überfälle, Drogen,

Rassismus, Gewalt gegen Frauen) beschrieben. Dabei dominiert ein Sich-Abfinden mit der schlechten Wirklichkeit. Nur eine Minderheit wird in diesem Bereich aktiv: Eine Journalistin hat mitbekommen, wie in der Nacht jemand zusammengeschlagen worden ist, und recherchiert gegen das anfängliche Desinteresse ihres Chefs, daß die Täter in einem privaten Sicherheitsdienst arbeiten. Ein anderes Mädchen ist mit ihrem Freund in einer Bürgerinitiative gegen Rechtsextremismus. Ein Politiker wird für viele „Umänderungen“ sorgen: „Zum Beispiel werde ich vielen Menschen klar machen, daß ich meine, daß man das Militär abschaffen sollte und daß das Geld, das dann gespart wird, an Menschen abgegeben wird, die es brauchen.“ Im Gegensatz zu den anderen, die ihr Engagement auf einen einzelnen Bereich richten, spricht er viele gesellschaftspolitische Bereiche an und entwirft von sich das Bild eines Einzelkämpfers, der als einziger dies leisten will und kann.

Die Mehrheit, die ihre Einstellung zu Politik als Handlungsfeld äußert, tut dies eher distanziert, mit deutlicher Ablehnung der herrschenden politischen Verhältnisse: Politik ist kein Thema, es ist unnütz zu wählen; im Fernsehen läuft eine Blah-Blah-Rede des amerikanischen Präsidenten; der Staat spart an falschen Stellen. Ein Mädchen sieht in Deutschland einen riesigen Wahlsieg der DKP, in deren roten Fluten SPD und CDU untergegangen sind. Ein anderes sagt, unter welchen Bedingungen sie sich vorstellen kann, wieder in Deutschland zu leben: „In Deutschland hat die Rave-Partei mit DJ Westbaum an der Spalte die absolute Mehrheit gemacht. Ganz Deutschland raved. Ich finde das einfach genial, absolut geil, deshalb sind wir auch wieder nach Deutschland gekommen.“

Wenn sich Hinweise auf die Ursachen der als katastrophenhähnlich beschriebenen Verhältnisse finden, so sind diese der technischen Entwicklung zugeschrieben: Computer vernichten Arbeitsplätze; Industrie und Individualverkehr zerstören die Umwelt; Massentierhaltung und Agratechnologie produzieren ungesunde Nahrung. Während vor allem bezüglich der technischen Entwicklung der Eindruck vermittelt wird, als handele es sich hier gewissermaßen um einen naturwüchsigen Prozeß, dem die Menschen hilflos ausgeliefert zu sein scheinen, werden nur in Ausnahmefällen Verantwortlichkeiten benannt: Die internationale Wirtschaftspolitik zerstört die ökonomischen Ressourcen in Südamerika (woraus sich für den Autor Zustimmung zur Politik des Leuchtenden Pfades herleitet). Ein Mädchen macht die Männer verantwortlich: „Manchmal, oder fast immer, wünsche ich mir eine Welt, in der Frauen regieren, die Männer sind in diesem Gebiet absolut überfordert, sie sollten sich, anstatt schöne und kunstvolle Werke zu schaffen, lieber um Wohnungen, umweltfreundlichen Verkehr und Frieden bemühen, aber ich verliere mich schon wieder in meinem Ärger.“

Die Mehrzahl der SchülerInnen erzählt ausschließlich ihre individuelle Binnewelt. Dabei ist diese Beschränkung Ausdruck ihrer derzeitigen Distanz zu Politik. Unklar bleibt, ob sie den politischen und gesellschaftlichen status quo einfach forschreiben und in welchem Maße sie ihn ggf. bejahren bzw. welche – positiven oder negativen – Veränderungen Bedingung für ihren Lebensstil sind. Diese SchülerInnen konzentrieren sich auf das, was ihnen zur Zeit am nächsten ist, und dies ist für sie ihr eigenes Leben: ihre Beziehungen zu anderen Menschen; ihre Erwerbsarbeit, die ihnen finanzielle Si-

cherheit, zumindest ein Auskommen ermöglicht, bei einigen auch Selbstverwirklichung, sei es in der Arbeit selber, sei es durch den Erwerb von vorzeigbarem Eigentum; ihre Träume zu reisen, die Welt kennenzulernen und ihr Leben genießen zu können. Neben denen, die dabei die realen Verhältnisse auszublenden scheinen, stehen solche, die ihre aktuelle Lebenssituation als Rahmen für ihr Erwachsenenleben zu akzeptieren scheinen und sich darin z.T. sehr konkret einrichten. Dabei bringen sie ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten, ihre aktuellen Vorstellungen und Bilder von sich selbst und ihre Wünsche, Hoffnungen und Ängste zur Sprache.

Wenn diese SchülerInnen ihr zufriedenes, oft auch glückliches privates Leben auf der Grundlage einer positiven Zukunftsentwicklung entwerfen, so tun sie dies als ein befriedigendes Leben gewissermaßen im politikfreien Raum. Auch dies ist Ausdruck ihrer derzeitigen Distanz zu Politik.

1.3 Diskussion der Aufsätze im Unterricht

Die Arbeit mit der Themenstellung „Mein Leben in 20 Jahren“ muß in der Lerngruppe sorgfältig weitergeführt werden: Es muß vor allem versucht werden, das zum Ausdruck kommen zu lassen, was der Schreibsituation zum Opfer gefallen ist, die aktuell nicht wachgerufen und/oder nicht artikulierten Vorstellungen, Wünsche, Ängste und Pläne, aber auch Alternativen zu den festgehaltenen Entwürfen und Fragen.

Neben dem, was die einzelnen SchülerInnen über sich aussagen, sind für die Diskussion folgende Fragen wichtig: Was fällt uns unter dem Aspekt der Geschlechterdifferenz auf? Gibt es „weiße Flecken“ bzw. besonders besetzte Bereiche? Können die Entwürfe als realistisch angesehen werden? Was heißt das in jedem einzelnen Fall? Welche Formen, z.B. bei Lebensgemeinschaften, werden genannt? Welche SchülerInnen bauen ihren Lebensplan auf einem gewissermaßen freischwebenden – i.e. nicht auf Berufsausbildung o. ä. basierenden – „großen Wurf“ auf?

Es können einzelne Aufsätze vorgelesen und diskutiert werden. In diesen Fällen steht das Gesamtbild im Mittelpunkt, das einzelne SchülerInnen von ihrer Zukunft und damit von sich selbst entworfen haben. Es gibt Nachfragen und Einwände, wobei es immer auch darum geht, ob sich die anderen SchülerInnen die entsprechenden AutorInnen überhaupt so vorstellen können: Paßt dieser Zukunftsentwurf überhaupt zu dem Bild, das sie von der jeweiligen Person haben?

Solche Gespräche sind in der Regel sehr intensiv und wichtig, vor allem weil in ihrem Mittelpunkt eine Person steht, mit der alle seit vielen Jahren fast jeden Tag zu tun haben und die sie in unterschiedlichen Facetten kennen. Entsprechend erfordern sie sehr viel Einfühlungsvermögen und die Einhaltung – individuell unterschiedlicher – Schutzzgrenzen sowie, seitens der Diskutierten, die Fähigkeit und Bereitschaft, sich gewissermaßen zur Disposition zu stellen. Dazu sind nicht alle bereit. Wenn einzelne SchülerInnen auf keinen Fall wollen, daß bekannt wird, was sie geschrieben haben, ist ein anderer Zugang notwendig. Das Thematisieren einzelner Aussagen und deren Vergleich ermöglichen die intensive Auseinandersetzung mit einer Frage, z.B. der, ob sie mit Kindern zusammenleben wollen, ob sie dann

eigene – leibliche – Kinder haben oder Kinder adoptieren wollen. So können einzelne SchülerInnen distanziert(er) an diese Frage herangehen. Es verhindert auf der anderen Seite nicht, daß die SchülerInnen, die das wollen und können, sich als Person in die Diskussion einbringen. Gegebenenfalls führen Fragestellungen, die sich dabei ergeben, zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung, z.B. in Form von Podiumsdiskussionen, ExpertInnenbefragungen, schriftlichen Argumentationen, Referaten.

Das Verfassen der Aufsätze sowie die Diskussion im Unterrichtsgespräch sind sprachlastige Arbeitsformen. Dies geht zum einen auf Kosten der Jugendlichen, deren sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten geringer entwickelt sind, zum anderen aber – bei allen – auf Kosten anderer Ausdrucksformen. Das, was ihnen zu der Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen als erstes einfällt, sind häufig keine Sätze und Statements, sondern Bilder: Bilder von einer zerstörten Umwelt, von Gewaltszenen, von sich selbst im Beruf, im Urlaub, mit LebenspartnerIn, mit Kindern etc. Sie sehen sich als erfolgreiche, unsichere, gestreute oder glückliche Menschen. Diese imaginierten Bilder begleiten sie beim Schreiben und bei den Diskussionen.

Von daher drängt sich gewissermaßen die Möglichkeit auf, daß die SchülerInnen ihre Bilder manifest machen. Wir haben sie Fotoporträts von sich anfertigen lassen, so wie sie glauben, in 20 Jahren auszusehen, wobei es vor allem auf ihre Körperhaltung und die Requisiten ankommt. Damit ist ihnen ein Experimentierfeld eröffnet: Sie können verschiedene Positionen und Inszenierungen ausprobieren und dann nebeneinander stellen; sie können ihre gedachte individuelle Entwicklung auf diese Weise dokumentieren.

2. Bausteine eines Curriculums zu Berufsfindung und Lebensplanung

Die Aufsätze zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ sind *ein* Baustein, der im Kontext einer bei uns in Jahrgang 7 beginnenden Arbeit zur Berufsfindung und Lebensplanung steht, an der verschiedene Erfahrungsbereiche beteiligt sind, vor allem Sozialwissenschaften, Deutsch sowie Wahrnehmen und Gestalten. Die folgende Übersicht zeigt, in welchen Schritten wir dabei vorgehen. (Die Unterrichtsvorhaben, die sich mit Haus- und Familienarbeit befassen, sind nicht aufgenommen.)

Wir versuchen den Aspekt der individuellen Lebensgestaltung auch dort aufzunehmen, wo er in der Regel kaum Beachtung findet. So gehört es zu den Aufgaben im Betriebs- (Jahrgang 9) und Berufsfindungsfindungspraktikum (Jahrgang 10), Befragungen zu „Arbeit nach der Arbeit“ durchzuführen, eine Aufgabe, die die meisten SchülerInnen als Zumutung empfinden, da sie zu intim sei.

Wir beschränken uns hier auf Erläuterungen zu einzelnen Bausteinen und berichten über erste Erfahrungen mit ihnen. Grundsätzlich muß daran gearbeitet werden, den SchülerInnen weitere Erkundungsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie Einblicke in verschiedene Arbeitsfelder und Lebensformen und auf diese Weise authentische Erfahrungsberichte erhalten. Der Umfang solcher zusätzlichen Erkundungen muß sich nach den individuellen Orientierungen der SchülerInnen richten, sie sollten dann Anlaß zu Berichten in der Gruppe und zu gemeinsamen Gesprächen geben.

Übersicht über den zeitlichen Ablauf

Jahrgang 8	Jahrgang 9	Jahrgang 10
<ul style="list-style-type: none"> - Elternabend: Informationen zum Praktikumskonzept der Laborschule - Wahl der Praktikumsplätze (nach Branchen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahl der Praktikumsplätze (nach Branchen) - Aufsatz „Mein Leben in 20 Jahren“ - Besuch der Berufsinformationsbörse 	<ul style="list-style-type: none"> - zweiwöchiges Berufsfundungspraktikum mit Auswertung ↳ individuelle Berufsberatung in der Schule ↳ – Bewerbung auf Ausbildungsplätze
- Produktionsplanspiel	↳ - individuelle Berufsberatung in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Informationsveranstaltungen für Eltern und SchülerInnen zu weiterführenden Schulen ↳ - Gespräche zu der Zeit nach der Laborschule (in geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen)
Jahrgang 8	Jahrgang 9	Jahrgang 10
<ul style="list-style-type: none"> - Betriebsbesichtigung - Vorstellung in den Praktikumsbetrieben 	<ul style="list-style-type: none"> - Lektüre von N. Baranskaja „Woche um Woche“ - Vorstellung in den Praktikumsbetrieben 	<ul style="list-style-type: none"> - einwöchiges Schulpraktikum (Hospitation) an weiterführenden allgemein- und berufsbildenden Schulen mit Nachbereitung
- Vorbereitung des ersten Betriebspraktikums	- Vorbereitung des zweiten Betriebspraktikums	
- dreiwöchiges Betriebspraktikum in Produktionsbetrieben und Werkstätten	- dreiwöchiges Betriebspraktikum im Dienstleistungs-, Verwaltungs- und Pflegebereich	
- Nachbereitung des Betriebspraktikums	- Nachbereitung des Betriebspraktikums	<ul style="list-style-type: none"> - Anmeldung an weiterführenden Schulen
	↳ - Entscheidung für Praktikumsberuf und Suche eines Praktikumsbetriebes	<ul style="list-style-type: none"> - Interviews/Porträts aus verschiedenen Lebensbereichen
- Eltern-SchülerInnen-Abend mit dem Berufsberater	<ul style="list-style-type: none"> - Übung von Bewerbung und Lebenslauf - Beispiele von Eignungstests 	
- Besuch im Berufsinformationszentrum	- Gespräche mit Ehemaligen	

Arbeitsformen

In allen Gruppen zeigen die Aufsätze deutliche Unterschiede zwischen dem, was die Mädchen, und dem, was die Jungen geschrieben haben. Dies setzte sich bei den themenorientierten Diskussionen fort, ohne daß dies die gemeinsame Arbeit verhindert hätte. Um vor allem über die eigenen Ängste reden zu können, hat es sich jedoch als sinnvoll erwiesen, der Auseinan-

- 4 In Jahrgang 7 wird das Projekt „Traumberufe“ durchgeführt (vgl. Höke 1991).
 – Zur Lektüre von N. Baranskaja vgl. Wachendorff 1996. – Das Pfeil-Zeichen
 ↓ bedeutet, daß diese Arbeit sich über einen längeren Zeitraum erstreckt.

dersetzung in der *geschlechtshomogenen Gruppe* Raum zu geben und diese zu fördern. Dies kann, muß aber nicht in enger zeitlicher Verzahnung mit der ersten Diskussionsphase geschehen.

Als eine Methode sei hier die Arbeit mit der *Zeileiste* genannt, in die wir die Lebensjahre eingetragen hatten. Jede/r konnte auf einem Zettel notieren, was sie/er sich für eine bestimmte Altersstufe erhofft bzw. befürchtet, was sie/er z. B. im Alter von 19 Jahren macht oder wie sie/er im Alter von 27 Jahren lebt und welche Empfindungen sie mit dieser Vorstellung verbinden. Diesen Zettel hefteten sie dann an die entsprechende Altersangabe. Jeder/m war freigestellt, zu wievielen Altersstufen sie/er etwas schreiben wollte.

Mädchen und Jungen äußerten sich hier sehr persönlich und sehr offen. Besonders auffallend war dies bei einigen Jungen, die sonst wenig über ihre Gefühle sagen. So kommentierte Dirk alle Schritte, die er aufschrieb (Sekundarstufe II mit Abitur, Studium), er habe keine Lust zum Lernen. Paul schrieb, daß er Zweifel habe, ob er das, was er sich vorgenommen habe (Abitur, Studium, qualifizierter Beruf) auch schaffen werde. Er fragte auch, was sei, wenn er keine Stelle fände und arbeitslos bliebe.

Neben den hier skizzierten gibt es *weitere Möglichkeiten der Unterrichtsarbeit*. Die SchülerInnen können z.B. aus einzelnen Aufsätzen die grundlegenden Aspekte herausarbeiten und daraus einen Leitfaden für Interviews mit Menschen oder Porträts von Menschen entwickeln, die unterschiedliche Lebenswege gegangen sind und somit individuelle Erfahrungen gemacht haben mit dem Spannungsverhältnis zwischen eigenen Wünschen und Ansprüchen auf der einen, pragmatischen Entscheidungen, Verzicht sowie Gestaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite.

Neben solcher Art Auseinandersetzung mit fremden Lebensgeschichten kann die mit der eigenen stehen. Insbesondere die eigene Bildungsbiografie können die Jugendlichen rekonstruieren und sich auf diese Weise bewußt machen, daß sie eine eigene Geschichte mit subjektiven Bedeutungen und Traditionen haben: Diese müssen in erster Linie sie selbst kennen und zu respektieren lernen.

Elternbeteiligung

Eltern nehmen ihre Rolle im Rahmen der Berufsfindung ihrer Kinder unterschiedlich wahr: Einige stehen als GesprächspartnerInnen zur Verfügung, hören ihren Kindern zu und beraten sie; andere wissen, was für ihr Kind richtig ist, und sagen ihnen, „wo es lang geht“; eine dritte Gruppe sieht dies als Angelegenheit ihrer Kinder und hält sich aus allem raus. Hinter diesen vorherrschenden Verhaltensmustern stehen unterschiedliche Motive, auf die wir hier nicht eingehen wollen. Für unsere praktischen Überlegungen war ausschlaggebend, daß die Jugendlichen Unterstützung bei der Wahl ihres nächsten Lebensabschnitts brauchen. Den Eltern kommt dabei besondere Bedeutung zu, handelt es sich bei der Berufsfindung und Lebensplanung doch immer auch um die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in der eigenen Familie: Die Eltern setzen Maßstäbe im positiven wie im negativen Sinne.

Auf einem *Eltern-SchülerInnen-Abend am Ende des 8. Schuljahres* wird das Problem Berufsfundung thematisiert, und zwar konzentriert auf die Erwartungen der Jugendlichen und die Rolle ihrer Eltern. Dies wird den Eltern in der Einladung zu diesem Abend erläutert, verknüpft mit folgenden Fragen:

- Welchen Beruf / welche Berufe wünscht ihr euch für eure Tochter / euren Sohn?
- Welche Tips / Ratschläge möchtet ihr den Kindern für diese Zeit der Berufsfundung geben?
- Vervollständigt bitte folgenden Satz: Wenn meine Tochter / mein Sohn so weiter macht wie bisher, erwarte ich, daß sie / er ...

Den SchülerInnen werden die Fragen in entsprechender Form gestellt:

- Welche Berufswünsche und -vorstellungen hast du?
- Welche Unterstützung wünschst du dir von deinen Eltern?
- Was sollen deine Eltern auf keinen Fall tun?
- Welche Chancen oder Probleme siehst du, dein Ziel zu erreichen?

Beide geben ihre Antworten rechtzeitig vor dem Elternabend anonym ab. Wir LehrerInnen schreiben sie ab. Auf dem Eltern-SchülerInnen-Abend hängt das Antwortspektrum zu jeder Frage aus.

Einen ersten Gesprächsanlaß bietet in der Regel die Vielfalt der Aussagen, steht doch z.B. „Keine feste Vorstellung (ratlos!)“ neben „Einen Beruf, der ihr Spaß macht, der sie mit Stolz erfüllt und wo sie auch Aufstiegsmöglichkeiten hat“ und schließlich „Grafikdesignerin“. An Unterstützung erwarten die SchülerInnen „keine!“, aber auch „daß sie mich das machen lassen, was ich möchte, mir aber auch ihre Meinung sagen, ob sie das, was ich mache, richtig oder falsch finden“ und „finanzielle Unterstützung und manchmal das Auto geliehen bekommen“ sowie „.... und daß ich so lange bei ihnen wohnen darf, wie ich will“.

Im zweiten Teil des Abends berichten die Eltern in Kleingruppen (in denen in der Regel die eigenen Kinder nicht sind) über ihre Berufsbiografie: wie sie zu ihrer Berufswahl gekommen sind; welche Schwierigkeiten sie überwinden mußten; welche Schwierigkeiten sie zwangen sich umzuorientieren; was sich im Laufe ihres Berufslebens verändert hat und welche Faktoren dabei eine Rolle spielten etc. Dies kann den Mädchen und Jungen ein Stück die Angst nehmen, sich mit ihrer Berufswahl „für ihr ganzes Leben“ festzulegen, erfahren sie doch auf diese Weise authentisch, wie komplex Berufsentscheidungen und -laufbahnen und wie diese Teil eines Lebens(-entwurfs) sind.

3. Zum Stellenwert der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensvorstellungen

Mit der Aufgabe, zu längerfristigen Entscheidungen zu kommen und stabile Orientierungen zu finden, sind die Jugendlichen in unterschiedlicher Weise konfrontiert. Sie sind *erstens* unterschiedlich darauf vorbereitet: Sie haben Unterschiedliches erlebt und unterschiedliche Erfahrungen gemacht; sie hatten unterschiedliche Möglichkeiten, etwas auszuprobieren und ihre Diskursfähigkeit zu entwickeln. Sie besitzen *zweitens* unterschiedliche Fähigkeiten und Abschlüsse. Ihnen stehen in dieser Entscheidungsphase

drittens unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung: Eltern, Bekannte und Freunde/innen sind in unterschiedlicher Weise dazu in der Lage, auf ihre Zweifel und Wünsche einzugehen, ihnen zuzuhören und sie zu beraten; die Möglichkeiten, sich Zeit zu nehmen, sind verschieden. Sie besitzen *viertens* unterschiedliche Perspektiven: Sie haben für die Zeit nach dem 10. Schuljahr verschiedene Laufbahnen vor Augen, die nach Anschen, Einfluß und sozialer Sicherheit differenziert sind. Dabei kommt der Länge der Ausbildung – und damit der entsprechend langen Abwesenheit von Erwerbsarbeit – besondere Bedeutung zu.

Schule und Unterricht können in dieser Auseinandersetzung um die Lebensperspektive als zusätzliche Ressource zur Verfügung stehen: Wir LehrerInnen können den Jugendlichen den Diskussionsraum der eigenen Gruppe eröffnen und ihnen bei diesem Diskurs als PartnerInnen zur Verfügung stehen, d.h. uns ihren Fragen und Antwort(versuch)en stellen. Dabei können wir ihnen Mut machen, möglichst offen zu denken und vielfältige Möglichkeiten ins Auge zu fassen. Wir können ihnen helfen, die Fähigkeiten zu entwickeln, die sie brauchen, um ihre Anliegen definieren und Lösungen für sich finden zu können. Und wir können ihnen die Zeit zur Verfügung stellen und von ihnen einfordern, die sie brauchen, um diese Arbeit leisten zu können.

Zugunsten dieses zwar in gemeinsamer Arbeit, letztlich aber individuell zu leistenden Klärungsprozesses muß auf Anteile der traditionellen Unterrichtsarbeit verzichtet werden. Dabei kommt, neben der gemeinsamen Arbeit, der Einzelbetreuung besondere Bedeutung zu: durch genaues Beobachten und Aufgreifen der Signale, die uns die Jugendlichen senden; durch regelmäßiges Nachfragen und Mit-Nachdenken; bei der Kooperation mit der Berufsberatung durch das Arbeitsamt; durch Anstöße, noch einmal nachzudenken, sich zu informieren, etwas zu unternehmen; durch Gespräche mit den Eltern; durch den Austausch im Kollegium. Wir haben hier Bausteine vorgestellt, die uns diesem Ziel näher bringen und dazu beitragen, das Selbstverständnis von Schule zu klären: Wie weit kann im Rahmen von Schule die subjektive Bedeutung von SchülerInnenaußagen, die subjektive Befindlichkeit von SchülerInnen wahrgenommen und diese Gegenstand von Unterricht werden? Wo stößt solch ein Vorhaben auf – aktuelle – Grenzen von Schule und Unterricht bzw. welches – neue – Verständnis von Schule und Unterricht wird dadurch erforderlich?⁵

Literatur

- Baethge, Martin 1993: Die Bildungsexpansion hat aus der Auslese der Starken die Ausgrenzung der Schwachen gemacht. In: *Gesamtschul-Kontakte*. 16, 1993, 1/2, Aarich: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, S. 2-4
- Beck, U./Vossenkuhl, W./Ziegler, U.E. 1995: *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*. München: Beck

5 Wir danken Doris Lemmermöhle für ihre Bereitschaft, unsere Vorhaben und Ergebnisse mit uns zu diskutieren, und für die Anregungen, die sie uns dabei gegeben hat.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne 1985: Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. In: *Die Deutsche Schule*. 77, 1985, 6, S. 478-491
- Höke, Christiane 1991: „Wer keinen Mut zum Träumen hat ...“ Ansprüche an Arbeit und Beruf – Traumberufe, in: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Hg): *Wir werden, was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. (Dokumente und Berichte 16)* Band 1: Höke, Ch./Bueren, B./Lemmermöhle-Thüsing, D.: *Traumberufe. Berufswünsche. Berufe. Zwei Themeneinheiten für den berufsorientierenden Unterricht*. Düsseldorf
- Hoppe, Heidrun 1990: Die Wahl der Lebensform: ein herausforderndes Thema für die Schule. In: *Die Deutsche Schule*. 82, 1990, 2, S. 203-212
- Horstkemper, Marianne 1990: Zwischen Anspruch und Selbstbescheidung – Berufs- und Lebensentwürfe von Schülerinnen. In: Marianne Horstkemper und Luise Wagner-Winterhager (Hg.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule, Beiheft 1*. Weinheim und München: Juventa, S. 17-31
- Kloep, Marion 1984: Bildung als Lebensbefähigung – Ansatz zu einem integrativen Didaktikmodell. In: *Die Deutsche Schule*. 76, 1984, 6, S. 487-493
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris 1990: „Meine Zukunft? Naja, heiraten, Kinder haben und trotzdem berufstätig bleiben. Aber das ist ja fast unmöglich.“ Über die Notwendigkeit, die Geschlechterverhältnisse in der Schule zu thematisieren: das Beispiel Berufsorientierung. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): *Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld, S. 163-196
- Popp, Ulrike 1992: „Heiraten – das kann ich mir noch nicht vorstellen“ – Das psychosoziale Moratorium bei Jungen und Mädchen in der Oberstufe. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität*. Opladen: Leske+Budrich, S. 51-64
- Wachendorff, Annelie 1996: Jahr um Jahr. Ein Text im Spannungsfeld der Selbstdefinition von Mädchen und Jungen. In: *Der Deutschunterricht*. 48, 1996, 1. Seelze: Friedrich, S. 103-105
- Wachendorff, Annelie/Heuser, Christoph 1996: „Wie soll ich über meinen Beruf reden, wenn ich mir gar nicht vorstellen kann, so alt zu sein?“ Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen und ihre Thematisierung im Unterricht. In: Lenzen, K.-D./Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik*. Bielefeld [Impuls 28 der Laborschule], S. 195-221

Christoph Heuser, geb. 1948. Studium der Fächer Geschichte, Politik und Pädagogik in Tübingen und Frankfurt; seit 1976 an der Laborschule Bielefeld; Unterricht in den Erfahrungsbereichen Sozialwissenschaften und Sprache/Deutsch.
Anschrift: Schloßhofstr. 16, 33615 Bielefeld

Annelie Wachendorff, geb. 1948. Studium der Fächer Deutsch, Musik und Pädagogik in Köln; seit 1981 an der Laborschule Bielefeld; Unterricht in den Erfahrungsbereichen Sprache/Deutsch, Wahrnehmen und Gestalten/Musik, Sozialwissenschaften.

Anschrift: Crüwellstr. 9, 33615 Bielefeld

Anschrift der Laborschule Bielefeld: Universitätsstraße, 33615 Bielefeld