

**Der Hauptschüler als Lernsubjekt
im Berufswahlprozeß - Gastvor-
trag an der Universität Gießen
am 7.12.1987 - gekürzte Fassung**

**1. Entwicklungspsychologische
und jugendsoziologische Lebens-
weltanalyse der Hauptschüler**

Will man den Auftrag der Schule für die Hauptschüler nicht ausschließlich an gesellschaftspolitischen Forderungen, an Verwertungsinteressen des Beschäftigungssystems und an bildungspolitischen normativen Maximen orientieren, so gilt es, die Hauptschüler in ihrer Lebenswelt kennenzulernen. Unter "Lebenswelt" werden verstanden Sozialisations- und Erfahrungszusammenhänge, die in der Gestalt normativer Orientierungen, Verhaltensweisen, soziokulturell geprägter Sichtweisen von gesellschaftlicher Umwelt das schulische Verhalten organisieren. Die Schüler als Lernsubjekte und als "Adressaten" des Bildungsprozesses stellen die wesentliche Bedingungsvariable im Kontext Schule dar.

Dabei bildet das Unterfangen einer Lebensweltanalyse eine besondere Schwierigkeit, insofern sich die Hauptschule heute nicht als ein einheitlicher Schultyp mit gleichartiger oder vergleichbarer Schülerpopulation darstellt. Kein Schultyp der Sekundarstufe I weist eine derartige Heterogenität auf im Hinblick auf Leistungsstreuung, die regional, im Stadt-/Landgefälle, in Abhängigkeit von der Infrastruktur der Bildungsversorgung und dem unterschiedlichen, z.T. schichtenspezifisch mitbedingten Aspirationsniveau der Bildungsnachfrager zu völlig disparaten Niveaus der

Hauptschulklassen führt. Von dem Hauptschüler zu sprechen ist also unzulässig.

Zurückgehende Übergangsquoten in die Hauptschule haben rein statistisch eher zu einem Verlust intellektuell leistungsfähiger und lernmotivierter Schüler geführt. Die Rekrutierung aus ehemaligen Grundschulern, Wiederholern, Rückläufern bzw. Abbrechern oder "Versagern" aus Realschulen und Gymnasien und ein hoher Anteil an Ausländerkindern birgt eine Ballung von Problemfällen, die sich aufgrund schwieriger häuslicher Verhältnisse noch verschärfen.

1.1 Der Hauptschüler als Jugendlicher

Aus der Retrospektive eigener Lebensgeschichte, in der das Phänomen Jugend Bestandteil des eigenen Lebensvollzuges war, könnte man argumentieren, daß jugendspezifische Reflexionen sich erübrigen, insofern sich entwicklungspsychologisch bedingte Erscheinungen in den Generationen ähneln. Jugend erscheint als ein unserem Alltagswissen bekanntes Phänomen. Wir greifen dabei auf eigene Erfahrungen zurück, die gleichzeitig oft unser Urteil bestimmen. Jeder Erwachsene, der mit Jugendlichen zu tun hat, wie z.B. Lehrer und Ausbilder, war selbst einmal jung und hat bestimmte Elemente dieser Phase seines Lebens in seiner Erinnerung bewahrt. Er "weiß" also sozusagen aus eigener Anschauung, welche Probleme Jugendliche haben könnten.

Er braucht ja nur an seine eigene Jugend "damals" zurückzudenken.

Tatsächlich können eigene Erfahrungen eine nützliche Brücke zum Verständnis anderer Menschen sein, die sich offensichtlich in vergleichbaren Situationen befinden. Solche subjektiven Erfahrungen bilden einen Verstehenshorizont für Jugendliche in ähnlichen Situationen. Dabei wird freilich aus der Perspektive eines Erwachsenen zurückgeblickt. Der Erwachsene mißt jedoch die "Jugend" in erster Linie an sich selbst. Dies tut er in widersprüchlicher Weise: teils als jemand, der seine eigene Jugendzeit akzeptiert und bewahrt, teils als einer, der von den nunmehr zugewiesenen Aufgaben her bestimmte Erfahrungen uminterpretiert. Ein naiver Zugang zu einem allgemein geteilten Phänomen wie "Jugend" ist also keineswegs problemlos und unkompliziert.

Wir müssen uns also einer kritischen, systematischen, empirisch abgesicherten, eben "wissenschaftlichen" Methode bedienen, um das Phänomen Jugend aus distanziert-objektiver Sicht zu erfassen und zu verstehen. Auch wenn innerhalb der Entwicklungspsychologie heute nicht mehr mit altersmäßig klar abgegrenzten Stufen- und Phasenmodellen zur Erklärung der menschlichen Entwicklung operiert wird, möchte ich mich auf das Unterfangen einlassen, einige Aussagen zum Hauptschüler als Jugendlichen zu machen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird der Beginn der Lebensphase Jugend mit dem Eintreten der Pubertät festgelegt. In den meisten Industrieländern liegt dieser Zeitpunkt am häufigsten im

Alter von 12 - 14 Jahren, d.h. im typischen Hauptschulalter. Er löst sich allmählich vom Elternhaus und nimmt selbstgewählte Beziehungen auf. Eine Vielzahl gesellschaftlicher Erwartungen stürmt auf ihn ein, die er zu erfüllen hat und gegen die er sich teils wehrt, da gleichzeitig ein bestimmtes Maß an Selbständigkeit von ihm gefordert wird.

Folgende Entwicklungsaufgaben hat der Jugendliche nach OERTER (1982) in unserer heutigen Industriegesellschaft zu bewältigen:

- die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließend beruflichen Qualifikationen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit als ökonomische Existenzbasis aufnehmen zu können;
- die Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle und den Aufbau einer heterosexuellen Partnerbeziehung;
- die Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewußtseins zur Ermöglichung selbstverantwortlichen Handelns;
- die Entwicklung eigener Handlungsmuster für die Nutzung des Konsummarktes und des kulturellen Freizeitmarktes, mit dem Ziel, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und zu einem bedürfnisorientierten und autonom gesteuerten Umgang mit den entsprechenden Angeboten zu kommen.

Trotz aller individueller Einzigartigkeit erhalten also Handlungspotentiale

und Verhaltensmuster der Jugendlichen einen gesellschaftlich gesteckten Rahmen. Für unser Interesse spielt die soziale Rekrutierung der spezifischen Hauptschulpopulation eine relevante Rolle.

Meine 1. These zur Charakterisierung des Hauptschülers lautet: Der Hauptschüler ist gekennzeichnet von Statusunsicherheit und verunsichertem Selbstwertgefühl. Viele seiner Verselbständigungsschritte finden unter direkter Aufsicht oder Kontrolle von Eltern und Lehrer statt. Auf dem Weg der Gewinnung persönlicher Selbständigkeit befindet er sich in einer Übergangssituation zwischen Kind und Erwachsenen. Dabei entwickelt er eine alltagskulturelle Praxis, welche die Statusunsicherheit zu kompensieren sucht in gemeinsamen Werthaltungen und Verhaltensweisen, die sich an Idolen und an Gleichaltrigen mit Vorbildfunktion orientieren. Man geht auf Distanz zu etablierten Normen, provoziert Autoritäten, lehnt konventionelle Lebensentwürfe ab (vgl. Shell-Studie Jugend 81, ²1982, S. 18).

Meine 2. These lautet: Der Aufbau der jugendlichen Lebenswelt ist umweltspezifisch geprägt und führt zu gesellschaftsbedingten Orientierungsmustern. Bei der Auseinandersetzung mit ihrem natürlichen und sozialen Umfeld entwickeln Jugendliche auf dem Hintergrund subjektiver Bewertungsprozesse bestimmte handlungsrelevante "Orientierungsmuster". Sie entstehen im Zusammenhang ihrer unmittelbaren Lebenswelt. Sie bestimmen Freizeitaktivitäten, Einstellungen, Wertorientierungen und Zukunftsperspektiven.

Ein Großteil der Hauptschüler geht eher zu schulischen Anforderungs-

normen auf Distanz, sieht die Schule als notwendiges Übel oder eher als Treffpunkt, von dem aus Freizeitunternehmungen gesteuert oder geplant werden können.

1.2 Die spezifische Lebens-, Verhaltens- und Lernsituation heutiger Hauptschüler

Eingangs war von einer starken Heterogenität und von einer Ballung von Problemfällen bei der Hauptschülerpopulation die Rede. Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung dominieren die Arbeiterkinder. Jugendzentrierte Cliques geben den Ton an. Sie orientieren ihre Urteile an der unmittelbaren Erfahrung und eignen ihr Wissen eher über andere Medien als über Schulautoritäten an. Sie folgen dabei einem stark subjektiven Relevanzkriterium. Weitergehendes Lernen im Rahmen schulischer Sozialisation erfolgt nur reaktiv, d.h. soweit es unter institutionellem Zwang nicht anders geht. Mitarbeit und Leistung in der Schule werden eher tabuisiert: Ein Überengagement im Unterricht wird nämlich als eher der Kinderrolle zugehörig definiert.

Ein zweiter Typus von Hauptschülern orientiert sich an schulischen Lern- und Verhaltenszielen und zeigt bestimmte Merkmale des rigiden Konventionalisten. Solche eher "institutsfromme Schüler" rekrutieren sich vornehmlich aus Familien mit aufsteigerorientierten Facharbeitern, kleinen Selbständigen und Angestellten. Sie stammen meist aus einem - zumindest nach außen hin - intakten Elternhaus. Solche Schüler arrangieren sich im großen und ganzen mit der Schule und streben einen ausreichenden Schulabschluß an (Enquete-Kommission 1983, S. 71).

Auf diesem Hintergrund der Hauptschüler-Analyse möchte ich meine 3. These formulieren: Schulisches Leistungsverhalten und berufliche Zukunftsperspektiven der Hauptschüler werden durch ihre sozioökonomischen Verhältnisse negativ beeinträchtigt.

Die meisten Hauptschüler kommen aus Arbeiterfamilien mit einem hohen Anteil erwerbstätiger Mütter. Schulisches Interesse ist hier weniger ausgeprägt. Auch die Wohnsituation schafft vielfach keine positiven Lernbedingungen. Dazu kommt, daß in der Schule geforderte Leistungen mit den eigenen Problemen und Interessen der Schüler kaum etwas zu tun haben, zu deren Bewältigung sie motiviert wären. Berufliche Zukunftsperspektiven sind stark eingeschränkt. Eine leistungsmotivierte, längerfristige Perspektive wird im Schultrott meist gar nicht erst entwickelt.

Versagende Hauptschüler antizipieren während ihrer Schulzeit, daß sie aufgrund ihres Leistungsprofils große Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche haben werden. Resignativ oder fatalistisch verdrängen sie zum Teil auch dieses von ihnen zu bewältigende Problem. Besonders bei der Gruppe der jugendzentrierten besitzen die beruflichen Interessen noch keine Klarheit. Sie sind unsicher in bezug auf ihre Fähigkeiten und ihre objektiven Berufswahlmöglichkeiten (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 78). Subkulturschüler werden im Zusammenhang mit der intensiven Lehrstellensuche, bei der Hoffnungen platzen, im Laufe des Jahres zunehmend unsicher und ändern am häufigsten ihre Berufsvorstellungen. Für solche Hauptschüler ist eine baldige Konfrontation mit der Berufswelt notwendig, um innerhalb der begrenz-

ten Möglichkeiten alternative Realisierungschancen zu eruieren. Ein Kenntniserwerb über gedruckte Materialien spielt bezüglich dieses Sachverhaltes eine eher untergeordnete Rolle. Die gedankliche Antizipation der Berufswahl wird von praktischen Aktivitäten begleitet. Berufsrelevante Informationen aus Sekundärerfahrungen werden eher von Leuten an betrieblichen Arbeitsplätzen akzeptiert und übernommen. Befragungen der Projektgruppe Jugendbüro (1977, S. 72 f.) haben ergeben, daß Schüler eher ein Interesse haben, sich in einem Betrieb umzusehen und berufliche Lebensläufe von Erwachsenen zu erkunden. Untersuchungsergebnisse von ZIEFUSS, H. (Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis, Kiel 1983, S. 65) bestätigen dies: Eigenen Erkundungen kommt bei Hauptschülern die zweite Rangposition bei den eingeschätzten Beeinflussungsfaktoren zur Berufswahl zu.

Damit komme ich zu meiner 4. These:

Das schulische Lernverhalten der Hauptschüler zeigt spezifische Profile, Defizite und Devianzen, die aus ihrer Lebenswelt herrühren. Wie in den vorangegangenen Thesen bereits entfaltet, ergeben sich aus der soziokulturellen Umwelt und der spezifischen Lerngeschichte der Hauptschüler ganz bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und Motivationen. Diese wirken sich auf das Lernverhalten bzw. den Lernstil aus. Das Sprachverhalten der Hauptschüler ist von ihrer Lebenswelt geprägt. Die Denkstruktur der Hauptschüler hat geringere Abstraktionsfähigkeit als die von Realschülern und Gymnasiasten. Sie ist deutlich an konkrete Handlungs-, Situations- und Bedürfnisbezüge gebunden (vgl. KECK 1980, S. 38). Im Gefolge

der Wissenschaftsorientierung des Unterrichtes konzentrierte sich schulisches Lernen fast ausschließlich auf die kognitiven Fähigkeiten, d.h. auf Fähigkeiten des Umgangs mit verbal abstraktem Wissen. Hierbei wurde Unterricht von einer Sprache bestimmt, die wenig Bezug zur konkreten Erfahrungswelt der Hauptschüler hat. "Der Anteil an Schülern, die durch handelnden Umgang oder auch auf anschaulich bildhafter Grundlage bessere Lernergebnisse erzielen, ist in der Hauptschule ..." besonders groß (RUPRECHT 1977, S. 80).

2. Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen im Berufsorientierungsprozeß der Hauptschüler

Hauptschüler machen im handelnden Umgang mit ihrer Sach- und Sozialwelt Erfahrungen, die für die Entwicklung ihrer Einstellungen und Denkstrukturen eine wesentliche Bedeutung haben. Sie orientieren ihre Urteile in erster Linie an der unmittelbaren Erfahrung. Psychologische Forschungsergebnisse zeigen, daß vor allem die aktive, tätige Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt und deren Anforderungen, also handelnd gemachte Erfahrungen, eine notwendige Voraussetzung zur Ausbildung kognitiver Operationen darstellen. Besonders bei Hauptschülern stellt der Handlungsbezug und der situative Erfahrungskontext für Lernmotivation und Denken eine unumgängliche Bedingung dar. Darüber hinaus kommt hierbei der Aspekt der subjektiven Relevanz zum Tragen, der für die Entwicklung und/oder Änderung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen entscheidend ist. Sollen also abstrakte Denkschemata, die uns Erwachse-

nen geläufig sind, den Schülern nahegebracht werden, sollen notwendige Einstellungen für die Entwicklung eines subjektiven beruflichen Selbstkonzeptes grundgelegt und Fertigkeiten für den Such-, Problemlösungs- und Entscheidungsprozeß entwickelt werden, ist dies über einen handelnden Lernprozeß am effektivsten.

Hauptschulspezifisches Lernen muß deshalb an der Kategorie der handelnden Erfahrung ausgerichtet sein. Umgangserfahrung in der Lebenspraxis geht allem intentionalen Lernen voraus. Mit ihr wird ein Bedeutungs- und Sinnhorizont grundgelegt, ein "Vor-Verständnis", das in realen Lebensvollzügen beispielhaft, situationsbezogen und anschaulich erworben wird.

Institutionalisierte Lernprozesse der Schule partizipieren am Erfahrungsprozeß der gesellschaftlichen Umwelt, indem sie sich methodischer Erfahrung bedienen. Ein Großteil inhaltlicher Schulangebote ist dem soziokulturellen Herkunftsmilieu entfremdet, von der natürlichen Lebenswelt abgekoppelt (vgl. RUMPF 1976). An den Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen ausgerichtete Curricula bewirken, "daß sich die Abgehobenheit schulischer Lerninhalte von den konkreten Problemen und Erfahrungen der Schüler in ihrer sozialen Lebenswelt noch verstärkt" (KRÜGER/LERSCH 1982, S. 20). Durch die "Isolierung von der praktischen Selbsterfahrung" (PRANGE 1978, S. 31) entsteht eine Motivationskrise, die durch eingeschränkte oder fehlende berufliche Zukunftsperspektiven noch verstärkt wird. Ihre teilweise Überwindung innerhalb der schulischen Interventionsmöglichkeiten kann gelingen, wenn sich die Hauptschuldidaktik auf die Erfahrung als zentrale Kategorie menschlichen Lernens bezieht.

2.1 Elemente einer erfahrungs- und handlungsorientierten Didaktik der Hauptschule

Erfahrung erweist sich als Resultat interaktiver Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt.

Lernen hat die Struktur der Erfahrung im Sinne dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei "aktive und passive Elemente" (DEWEY '1964, S. 186) beim Lernsubjekt miteinander verstrickt sind.

Auf diese dialektische Grundstruktur weist der amerikanische Pragmatismus DEWEYs ebenso hin wie die materialistische Tätigkeitspsychologie von LEONTJEW, GALPERIN und RUBINSTEIN. Auch die Äquilibrationstheorie PIAGETs mit ihren Teilprozessen der Assimilation und Akkomodation mißt der aktiv-handelnden Erfahrung im Prozeß der geistigen Entwicklung eine zentrale Rolle zu: Abstraktes Denken benötigt nach PIAGET als Grundlage verinnerlichte, konkrete Anschauungen in Form von möglichst handelnd gemachten Erfahrungen. Hauptschüler weisen spezifische sprachliche Defizite auf, die aus ihrer Lebenswelt herrühren. Deshalb muß bei ihnen verstärkt auf das konkret-operationale Denken zurückgegriffen werden. Sie sind behutsam an das formal-operationale Denken heranzuführen. AEBLI (1980, 1981) konstatiert zwischen Denken und Handeln sowie zwischen Alltagswissen und theoretischem Wissen eine parallele Struktur und eine Kontinuität. Die Qualität der Alltagserfahrung ist nach AEBLI für das Lernen unerlässlich. Da sich bei Hauptschülern nun defizitäre soziale Erfahrungsmöglichkeiten aufgrund ihrer Lebenswelt feststellen lassen, gilt es also, die für das Lernen voraussetzungsnotwendigen Erfahrungen zu ermöglichen

und bereitzustellen. Mit der Verarbeitung und Nutzung alltäglicher singulärer Erfahrungen auf qualitativ unterschiedlichen Ebenen kognitiver Strukturiertheit beschäftigt sich ABELSON (1976): Situative Eindrücke und Erlebnisse werden auf kategorialer Ebene zu Erfahrungen kognitiv schematisiert. Dabei erhalten sie handlungs- und entscheidungsregulierende Relevanz. Modifikationen, Ergänzungen, Bezugnahme zu anderen "Verallgemeinerungen" generieren das nächsthöhere hypothetisch-abstrakte Prozeßniveau. Eine subjektiv vollzogene Typisierung oder Verallgemeinerung auf der Grundlage zufälliger Erfahrungen mit selektivperspektivischer Horizontstruktur (d.h. Wahrnehmungs-, Informationsaufnahme-, verarbeitungs- und -bewertungsfähigkeit) kann sich jedoch als unrichtig erweisen. Dies läßt sich über theoretische schulische Belehrung kaum verändern. Eine Modifizierung bedarf vielmehr des Rückgriffs auf die situativ-episodische Ebene singulärer Erfahrung, in welcher sprachliche, bildliche und handlungsbezogene Komponenten gleichermaßen enthalten sind.

Episodische Ereignisse, Beobachtungen und Erkundungen in realen Umweltausschnitten sowie praktisches Tätigsein darin werden nach den psychologischen Befunden Ausgangs- und Bezugspunkte für schulische Lernprozesse. "Abstrakte" Informationen beeinflussen Einstellungen schwächer als episodische, eine für die Berufsorientierung fundamentale Erkenntnis. Episodisches Erfahrungswissen ist also zu ermöglichen und im Unterricht hinsichtlich seiner Gültigkeit zu reflektieren. Es ist als Assimilationsmöglichkeit für wissenschaftsorientierte Lernprozesse nach AEBLI konstitutiv. Somit ist es als Bezugspunkt für abstrakte Zusammenhänge

zu reorganisieren.

Besinnen wir uns auf den Lernprozeß als handelnden Erfahrungsprozeß - und dies ist aufgrund der Lebensweltanalyse für das Lernsubjekt Hauptschüler vonnöten -, so muß schulisches Lernen als Konstitution, Rekonstruktion und Reorganisation von Erfahrung arrangiert werden.

Ich möchte versuchen, diesen erfahrungsorientierten Lernprozeß thesenartig zu skizzieren:

- a) Umgangserfahrung geht ausdrücklichem schulischen Lernen voraus. Das umgangssprachlich vermittelte Vorverständnis, welches durch Alltagserfahrung erworben worden ist, bildet somit die Voraussetzung für Lernen. Alltägliches, sog. "mitgängiges Lernen" stellt einen Bedeutungs- und Sinnhorizont bereit für "objektive Erfahrung" im Sinne methodischen Wissens. Entsprechendes Vorwissen ist also Bedingung für das Hinzulernen von Neuem (BUCK 1967, S. 29). Die aus dem Lebensweltzusammenhang generierte Vor-Vertrautheit birgt freilich die Gefahr in sich - weil sie sich auf wenige zufällige Fälle der Alltagspraxis bezieht -, eingegrenzte Vorurteile zu produzieren und vorschnell zu generalisieren. Dies zeigt sich bei Einstellungen und Werthaltungen gegenüber beruflichen Tätigkeiten, Berufspositionen und Statureinschätzungen im Berufswahlprozeß der Hauptschüler. Unterricht muß die Beschränktheit subjektiven Erfahrungskontextes aufdecken. Auch dort, wo Erfahrungen schulisch arrangiert erst grundgelegt werden, wie z.B. bei Betriebserkundungen, ist zu bedenken, daß Beobachtung

allein kein adäquates Verstehen ermöglicht. Vielmehr spielen hier die Deutungsschemata der Sprache eine wesentliche Rolle.

- b) Wo wesentliche Vorerfahrungen fehlen, müssen diese mit Hilfe alltagssprachlichen Verstehens, durch konkrete Beispieleinführung, auf dem lebensweltlichen Hintergrund der Betroffenen und/oder durch handelnden Umgang erst erzeugt werden. Durch handelndes Ausprobieren macht man Erfahrungen, wobei die Rückwirkung des Handelns auf das Denken ausschlaggebend dafür ist, daß man Erfahrung hat.
- c) Wir haben es also mit zwei unterschiedlichen Erfahrungsqualitäten im dialektischen Prozeß der hermeneutischen Gangstruktur der Erfahrung zu tun. Vorerfahrung bildet die Grundlage und Voraussetzung für Lernen. Beim Lernen werden solche subjektiv gewonnenen Erfahrungen reflexiv verhandelt, systematisiert und zu Einsichten und Erkenntnissen strukturiert. Lernen schließlich bewirkt durch die denkende Verarbeitung von Erfahrungssituationen einen Horizontwandel für zukünftige Erfahrungen. D.h.: Verbesserte, erweiterte, differenziertere Erfahrungsfähigkeit ist Folge von Lernen. Lernen soll die Umformung vorgängiger Erfahrung leisten und die Basis für weitere Erfahrung bilden. Die retrospektive Erfahrungsdimension benötigt für den Lernprozeß die projektive Funktion des Denkens, welches die Folgen von Handlungen zu antizipieren imstande ist. Erfahrung ist also "Entfaltung von vorgängiger Erfahrung, an der alles Lernen ansetzen muß, sie erfolgt durch neue Erfah-

rungen und schafft Voraussetzung für weitere" (BONNE 1978, S. 85).

Besonders für die Berufsorientierung in der Hauptschule, die das individuelle reflektierte Entscheidungsverhalten als pädagogische Intention anvisiert, ist es notwendig, realitätsnahe Erfahrungen zu ermöglichen, diese als situationsgebundene "Beispiele" im Unterricht in ihrer subjektiven Perspektivität zu thematisieren, um von daher auf eine Weiterentwicklung einzuwirken (vgl. HOPPE 1980, S. 86 ff.; VOHLAND 1981, S. 29 f.).

- d) Der Lernprozeß beinhaltet eine individuell-biographische Komponente, die zum Aufbau einer subjektiven Sinnstruktur führt. Diese ist eingebettet in die Perspektivität subjektiver Wahrnehmungs-, Sinndeutungs-, Bewertungs- und Relevanzmuster. Erkundungen der Arbeitswelt sollen Orientierungswissen ermöglichen. Sie dürfen nicht total lernzielorientiert durchstrukturiert werden. Vielmehr müssen sie subjektive sinnliche Eindrücke von singulären betrieblichen "Realitäten" bewußt zulassen. Gleichzeitig sind Hinweise nötig, wofür etwas beispielhaft zu verstehen ist. Solche Beispiele sollen das Verständnis eröffnen. Reflexion von und Argumentation über subjektive Erfahrung schafft die Grundlage von Erkenntnis. Konfrontation mit anderen Beispielen und anderen Erfahrungen und deren Interpretation aus anderen Horizontstrukturen führen zu einem In-Frage-Stellen der eigenen Erfahrung. Damit bekommt Erfahrungswis-

sen die Qualität argumentativ gewonnener Erkenntnis. Erst nach der Entwicklung solcher erkenntnisgeleiteter Fragestellungen wird ein Betriebspraktikum sinnvoll; denn sonst hat es lediglich den Stellenwert eines naiv-blinden Praktizismus.

2.2 Exemplarische schulische Hilfen für den Hauptschüler im Berufswahlprozeß

Hauptschülern fehlt in der Regel zunächst eine notwendige Erfahrungsbasis für die Berufswahl. Sie verfügen nur über diffuse Vorstellungen. Weder die Merkmale verschiedener Berufe noch die Kriterien für eine realistische Selbsteinschätzung sind für sie transparent.

Das Phänomen Beruf bedarf außerunterrichtlicher Zugangsweisen für berufsorientierende Erfahrungen und einer anschließenden differenzierten Analyse im Unterricht, da sich der komplexe Sachverhalt "Beruf" nicht lebensweltlich für ein angemessenes Vorverständnis erschließen läßt.

Zunächst ist ein Vorverständnis der Arbeitswelt als allgemeine Orientierungsbasis unumgänglich. Wie bereits erwähnt, kann der Zugang für das notwendige Orientierungswissen mittels der erfahrungsorientierten Methode der Betriebserkundung erfolgen. Fruchtbar und lernwirksam ist die Betriebserkundung jedoch nur bei angemessenem Einsatz.

In der Praxis hat sich die Aspekt-erkundung durchgesetzt. Fragestellungen an Betriebsangehörige, Beobachtungsaufgaben für Arbeitsplätze, spezielle Erkundungsaufträge erwachsen dabei an einem unterrichtlich strukturierten Interessenshori-

zont. Sie dienen dem systematischen Einholen von relevanten Informationen vor Ort über klar abgegrenzte Sachverhalte oder Bereiche der Arbeitswelt. Erkundungsaufgaben werden lernzielorientiert auf vorstrukturierte Schwerpunkte betrieblicher Praxis reduziert. Praxiserkundungen sind aber sowohl analytisch-erklärende als auch sinnverstehende Situationsdeutungen (vgl. FEIG 1983, S. 293). Statt der rigiden Festlegung sogar der sinnlichen Wahrnehmungsräume der Schüler durch starre vorgegebene Erkundungsaufträge sollten Betriebserkundungen eine berufsorientierende Erfahrungs- und Anschauungsgrundlage gewährleisten. Sie vermögen sinnliche Eindrücke und ein Reservoir von Assoziationen bereitzustellen, die als Beispiele und semantische Fülle einer anschließenden Klärung und Interpretation im schulischen Lernprozeß bedürfen. Aufgrund der verhaltensbeeinflussenden Funktion konkret-situativer Vorstellungen und episodischer Informationen muß den Schülern Raum gegeben werden, ihren Eindrücken und Interessen unpräjudiziert von einer rigiden vorhergehenden Planung nachzugehen. Damit wird nicht einer völlig unstrukturierten Betriebsbesichtigung das Wort geredet, sondern für eine mäßig gelenkte Erkundung plädiert, die Freiräume für unmittelbar auftretende Fragen im Betrieb gewährt. Relevante Vorerfahrungen aus simulativen Unterrichtsprojekten müssen freilich eine Grundlage für diese Fragestellungen und eine Sensibilisierung für Beobachtungen geleistet haben. Als isolierte Einzelveranstaltung hat die Betriebserkundung kaum Relevanz für die subjektive Entscheidungsfähigkeit der Berufswahl und beruflichen Entwicklung.

Berufe als gedankliche Konstrukte sind in ihren Ausbildungsinhalten nicht identisch mit den in konkreten Betrieben vorfindbaren und sich ändernden Tätigkeitsmerkmalen. Betriebspraktische Einsätze mit Vergleichsmöglichkeiten und anschließendem Erfahrungsaustausch können die Variation betriebspezifischer Anforderungen und Fertigkeiten verdeutlichen sowie betriebspezifische Arbeitsbedingungen und Umgebungseinflüsse mitreflektieren. Dabei rückt die Berufswahl als Komponente der Berufswahl rechtzeitig ins Blickfeld. Bei der Aufarbeitung der in Betrieben gemachten Erfahrungen erscheint mir eine Kooperation von Lehrern, Berufsberatern, Ausbildern bzw. Praktikumsbetreuern in der Klasse am sinnvollsten.

Betriebspraktika können handlungs- und erfahrungsorientierte Selbstfindungs- und Selbsterprobungsmöglichkeiten bieten, die bei punktuellen Einblicken mittels Betriebserkundungen nicht gegeben sind. Im Betriebspraktikum kann betrieblicher Alltag erlebt, ganztägige Belastung subjektiv erfahren, können Einstellungen und Werthaltungen angebahnt, entwickelt und reflektiert werden. Berufliche Anforderungen und Tätigkeiten werden freilich dabei nur eingeschränkt oder kaum durch eigenes Tun erfahren, eher über teilnehmende Beobachtung beispielhafter Arbeitsvollzüge mit Erklärungen.

Das Assoziationsreservoir aus episodischen, ganzheitlichen, subjektiven Erlebnissen und aus konkreten Beispielen situativ reduzierter betrieblicher Realität muß durch komparatives Lernen, d.h. durch Mitteilung verschiedenartiger Erfahrungen der Schüler untereinander in der Auswertungsphase sich zu differenzierten Einsichten

und Erkenntnissen verdichten. Da die emotional gefärbten Erlebnisse produktiver Tätigkeit und komplexer betrieblicher Praxis zu subjektiv gefärbten Deutungsmustern führen und eine realistische Sicht der erlebten Arbeitssituation erschweren, müssen Schüler in der Auswertungsphase eine kognitive Distanz zu ihren Praktikums-erlebnissen gewinnen. Die Beteiligung von Betriebsangehörigen kann dabei sehr hilfreich sein. Wenn diese kontrastierende Informationen und Sichtweisen bieten, sind solche in episodischem Erfahrungskontext verwoben. Sie werden als subjektiv relevant akzeptiert und damit leichter in die Erkenntnisstruktur der Schüler assimiliert.

Das Betriebspraktikum dient als Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Berufswahl und die berufliche Entwicklung, indem es

- zur Entwicklung und Klärung des Selbstkonzeptes und der Selbsteinschätzung beiträgt,
- eine spezifische Informationsquelle für die Förderung der Entscheidungskompetenz im Prozeß der Ausbildungsplatzwahl bietet,
- die Realitätstendenz bei der Berufswahl verstärkt, d.h. Berufswünsche an das vorhandene regionale Ausbildungsplatzangebot anpaßt,
- dem handlungsorientierten Lernbedürfnis der Hauptschüler entgegenkommt und Motivationen für subjektiv relevante Lernprozesse freisetzt,
- berufliche Qualifikationen und Tätigkeiten zwar nur eingeschränkt erfahrbar macht,

aber Beispiele für die Entwicklung und Veränderung von Arbeitssituationen liefert, die einem statischen Berufsverständnis entgegenwirken,

- potentielle Berater im Interaktionsprozeß in Anspruch nimmt und unflexible Wunschberufsfestlegungen durch die Einflüsse aus Freundeskreis und Peergroup zumindest durch Alternativen ergänzt.

Literatur

- ABELSON, R.P.: Script Processing in Attitude Formation and Decision Making. In: Carrol, J. S./Payne, J.W.(ed.): Cognition and Social Behavior. Hillsdale, New Jersey 1976, S. 33-46
- AEBLI, H.: Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd.I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980. Bd.II: Denkprozesse. Stuttgart 1981
- BONNE, L.: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik. Weinheim/Rasel 1978
- BUCK, G.: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart/Berlin/ Köln/Mainz 1967
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964 (Original 1916)
- ENQUETE-KOMMISSION "Jugendprotest im demokratischen Staat". Bericht und Arbeitsmaterialien des Deutschen Bundestages. Bonn 1983 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 196)
- FEIG, G.: Wissenschafts- und Praxisorientierung. Eine Analyse und Konzeption für die Arbeitslehre. Frankfurt a.M./New York 1983

- GMECH, A.: Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Ein Beitrag zu einer berufsorientierten Didaktik der Hauptschule. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987
- HOPPE, M.: Berufsorientierung. Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim/Basel 1980
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1 u. 2. Hamburg 1981. Leverkusen/Opladen 1982
- KECK, R.W.: Zur Geschichte der Hauptschule als Sekundarschule (1959-1979) - Eine zeitgeschichtliche Analyse zur Erhellung der Gegenwartsprobleme. In: Nicklis, W.S. (Hg.): Hauptschule. Erscheinung und Gestaltung. Bad Heilbrunn 1980, S. 28-45
- KRÜGER, H.H./ LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982
- OERTER, R.: Jugendalter. In: Oerter, R./ Montana, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. München 1982
- PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Stuttgart 1978
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976
- RUPRECHT, H.: Probleme der Hauptschule heute. In: Beckmann, H.-K./Jens, G./Sawallisch, H.-J. (Hg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 75-85
- VOHLAND, U.: Arbeit und Beruf im handlungsorientierten Unterricht. In: Die Arbeitslehre 1981, H. 1, S. 27-32
- ZIEFUSS, H.: Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis. Kiel 1983