



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Jugendliche zwischen Wunschberuf und Realität

**Vom Potential von Jugendlichen, die nicht das werden
können, was sie wollen**

Verfasserin
Monika M. Rinner

angestrebter Akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt A 297
Studienrichtung (lt. Studienblatt): Pädagogik
Betreuer: Ao Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

Erklärung

Ich erkläre, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einem Beurteiler/einer Beurteilerin zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Datum:

Unterschrift: _____

Namasté

Tief verneige ich mich bei all den Menschen, die mich bei meinem Studium an der Universität Wien auf ihre jeweils eigene Art und Weise unterstützten.

Mein besonderer Dank gebührt Judith W., ohne die ich mich nicht für das Studium entschieden hätte, Dani S., die mich auf das Thema brachte, Katrin F., die mich mit ihrem Methodenwissen faszinierte, meinen InterviewpartnerInnen, die mich an ihrer Lebenssituation ungeniert teilhaben ließen, Dani W., die mir so unheimlich viel Zeit schenkte, Nora, die mich durch ihr Engagement und ihre Korrekturen vorantrieb, meiner Familie, meinen FreundInnen und meinen ArbeitskollegInnen, die mich begleiteten und stets Rücksicht nahmen. Aber auch all jenen, die mir die unzähligen Computerstunden versüßten und mich am Lächeln hielten, sei hiermit ein liebevoller Gedanke gewidmet.

Durch eure Hilfe gelang es mir, die nun folgenden Seiten zu füllen und ein weiteres Kapitel in meinem Leben abzuschließen. Ich gehe weiter, es geht voran. Ich wünsche auch euch alles Gute und Liebe für eure weiteren Wege und hoffe, euch ein Stück begleiten zu dürfen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung und Fragestellung.....	9
2.	Begriffsklärung – Forschungsstand und Literaturübersicht	13
2.1.	(Aus)Bildung	13
2.2.	Beruf	16
2.2.1.	Jugend und Arbeit.....	17
2.2.2.	Berufliche Bildung in Österreich.....	18
2.2.2.1.	Ausbildung innerhalb des Schulsystems	19
2.2.2.2.	Ausbildung in der Wirtschaft	20
2.2.3.	Berufswünsche	23
2.2.4.	Berufsfindung und Berufswahl.....	27
2.2.5.	Interessen und deren berufliche (Nicht)Umsetzung	32
2.3.	Potential	35
2.3.1.	Das Menschliche Potential	36
2.3.1.1.	Drei Mythen über das menschliche Potential	37
2.3.1.2.	Ein Konzept über das menschliche Potential – drei Rekonstruktionen....	38
2.3.2.	Potential und Begabung.....	42
2.3.3.	Potential und (Aus)Bildung.....	45
2.3.4.	Potential und Beruf.....	46
2.3.5.	Exkurs – Selbst- und Fremdeinschätzung	48
2.3.6.	Potential und Gesellschaft	50
2.4.	Selbstverwirklichung.....	53
2.4.1.	Selbstverwirklichung und Potential.....	54
2.4.2.	Selbstverwirklichung in der Berufswelt	55
2.4.3.	Selbstverwirklichung in anderen Bereichen.....	58
2.4.4.	Selbstverwirklichung und Jugend.....	59
3.	Empirische Untersuchung	61
3.1.	Der Forschungsgegenstand.....	62
3.1.1.	Zur Eingrenzung des Forschungsgebietes	62
3.1.2.	Fragestellung und Vorannahmen.....	63
3.2.	Methode – Forschen mit der Grounded Theory	64
3.2.1.	Theoretische Sensibilität	65
3.2.1.1.	Wissenschaft, Kreativität und Skepsis	66
3.2.1.2.	Techniken zur Steigerung der theoretischen Sensibilität	66
3.2.2.	Die Verwendung von (Fach)Literatur	67
3.2.3.	Kodierverfahren.....	68
3.2.3.1.	Offenes Kodieren.....	68
3.2.3.2.	Axiales Kodieren	69
3.2.3.3.	Selektives Kodieren.....	69
3.2.3.4.	Weitere wichtige Bausteine	70
3.3.	Untersuchungsmaterial	71
3.3.1.	Datenerhebung – das qualitative (Leitfaden)Interview	71

4. Ergebnisdarstellung.....	75
4.1. Der Zugang der Jugendlichen – Schlagwörter aus der Fachliteratur	75
4.2. Beobachtungen der Lebenswelt der interviewten Jugendlichen	78
4.3. Das Kategoriensystem.....	83
4.3.1. Allgemeine Aussagen	85
4.3.2. Konsequenzen – Nichtergreifen des Wunschberufes.....	94
4.3.3. Konsequenzen – Ergreifen des Wunschberufes.....	99
4.3.3.1. Etwas Erreichen und gesellschaftliche Normen.....	99
4.3.4. Konstellationen, die für das menschliche Potential hinderlich sind	101
4.3.5. Konstellationen, die für das menschliche Potential förderlich sind.....	103
4.3.6. Aktiv versus passiv	107
4.3.6.1. Ohnmächtige Opferrolle	108
4.3.6.2. Aktive Handlungsfähigkeit	109
4.3.7. Anregungen für die Pädagogik	112
4.3.8. Fazit.....	116
5. Diskussion	121
6. Schlussbetrachtung – Konsequenzen für die Pädagogik.....	135
7. Literaturverzeichnis	139
8. Abbildungsverzeichnis.....	149
9. Anhang	151
9.1. Kurzfassung	151
9.2. Abstract	153
9.3. Jugendliche ohne betriebliche Ausbildungsplätze	155
9.4. Entwicklung der Lehrstellenlücke	157
9.4.1. Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Österreich	157
9.4.2. Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Wien	157
9.5. Curriculum vitae	158

1. Einleitung und Fragestellung

Die Mitglieder unserer Gesellschaft definieren sich, trotz der gegenwärtigen Probleme am Arbeitsmarkt, der Arbeitslosenzahlen und der zunehmenden Wichtigkeit anderer Lebensbereiche, weitgehend durch den erlernten bzw. ausgeführten Beruf. Deutlich wird dies unter anderem auch daran: Lernen wir jemanden kennen, folgen recht rasch die Fragen „was bist du?“, „was tust du?“ etc. – Fragen die für gewöhnlich durch das Nennen der jeweiligen Berufsbezeichnung und durch das Beschreiben der Art der Tätigkeit beantwortet werden. „Die alte, bekannte Frage, die Eltern ihrer Tochter stellen, wenn sie ‚jemanden kennengelernt‘ hat, die Frage nämlich, was ‚er‘ denn sei“ (Hagemann, 1958, S. 71), hat sich seit den späten 50igern wohl dahingehend geändert, dass es nicht nur als wichtig erscheint, was ein Mann aus sich und seinem Leben macht und ob er denn genug verdient, um sich und seine Familie versorgen zu können. Die Anforderung, sich zu bilden und einen Beruf zu erlernen, hat – dies wird an dieser Stelle ausdrücklich als positiv bewertet – auch die Welt der Frauen erreicht. Hagemann (1958) betont im Weiteren, dass Jugendliche „hinsichtlich ihrer subjektiven Berufserwartungen vorrangig die materiellen Aussichten bedenken, erwägen und oftmals auch der Neigung voranstellen“ (Hagemann, 1958, S. 71). Sicherheit scheint also in den 50igern ein großes Thema zu sein. Die Situation der letzten Jahre sieht, wie sich noch zeigen wird, etwas anders aus. Ein Beruf wird nicht nur erlernt, um finanziell abgesichert zu sein. Spaß an der Sache, die individuelle Eignung, die Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen und sich zu entfalten, sind Themen, die bei Mädchen und Burschen einen wichtigen Stellenwert einnehmen (vgl. Wittwer, 1992). Arbeit wird als wesentlicher Teil des Lebens begriffen, der neben dem Verdienst von Geld auch noch Erfüllung und die Bestätigung bzw. eine Prägung der eigenen Person mit sich bringen soll (vgl. Knapp & Hofstätter & Palank, 1987). Es wird deutlich, dass materielle Absicherung für junge Menschen zwar von Bedeutung ist, sie allein aber nicht ausreicht, um sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden. Der Wunsch nach Sinngebung und Anerkennung lässt sich erkennen und der Ruf nach Selbstverwirklichung, der Entfaltung der eigenen Person und ihrer Potentiale wird zumindest in der Fachliteratur laut.

In den letzten Jahren hat sich aber nicht nur der Zugang der Geschlechter zum Arbeitsmarkt verändert. Während in den späten 50igern mehr Ausbildungsplätze als

Lehrstellensuchende vorhanden waren (vgl. Hagemann, 1958) und sich die Situation für Lehrstellensuchende wegen des breiteren Angebots somit eigentlich als recht positiv darstellte, war und ist die Sachlage in den letzten Jahren und heute weitgehend eine andere. Nicht nur die Anzahl der angebotenen Lehrstellen an sich verringerte sich drastisch, es starben zunehmend Lehrberufe aus und auch das Einführen von neuen Berufsbildern konnte die Umstände der Jugendlichen, die zunehmend von Arbeitslosigkeit betroffen wurden, nicht verbessern (vgl. Verzetsnitsch & Schlögl & Prischl & Wieser, 2004). Jugendliche sind somit nicht nur von einem knapperen Lehrstellenangebot im allgemeinen betroffen, sie haben zudem auch noch weniger Auswahl – ein Faktum, das es ihnen erschweren kann, einen geeigneten oder erwünschten Beruf zu erlernen.

Diese ungünstige Situation gehört leider auch zur Lebenswelt vieler Mädchen und Burschen im Jugendalter in Wien. Angeregt durch die berufliche Tätigkeit als Sozialarbeiterin bzw. Jugendbetreuerin und den direkten Kontakt mit den Menschen, die es quasi wirklich betrifft, widmet sich die vorliegende Diplomarbeit dem Thema „Jugendliche zwischen Wunschberuf und Realität“, also der Lebenswelt Jugendlicher, denen es aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich war und ist, den von ihnen erwünschten Beruf zu erlernen. Insbesondere soll der Frage nachgegangen werden, was mit dem Potential, den Begabungen und Talenten, von jungen Menschen geschieht, die es nicht schaffen, ihre Berufswünsche entsprechend zu verwirklichen.

Der erste Teil der Arbeit dient der Begriffsklärung und der Darstellung des Forschungsstandes. Im Sinne des Entwickelns einer theoretischen Sensibilität (vgl. hierzu das Kapitel 3.2.1) wird auf verschiedene, für den Forschungsgegenstand relevante Begrifflichkeiten eingegangen. Insbesondere werden die Bereiche der (Aus)Bildung, des Berufs, hier speziell die Themen Berufswünsche, -findung und -wahl, sowie Besonderheiten der Ausbildung innerhalb der Wirtschaft, und der Begriffe Potential und Selbstverwirklichung mit mehreren Facetten besprochen.

Auf die theoretische Auseinandersetzung mit diesen als gewichtig erscheinenden Themen folgt der empirische Teil der Arbeit. Zunächst werden der Forschungsstand eingegrenzt und die Forschungsfrage mit mehreren Teilaспектen sowie bewusste Vorannahmen festgehalten. Im Anschluss wird ausführlicher auf die Forschungsmethode der Grounded Theory eingegangen, um einen Einblick in die Komplexität qualitativer Sozialforschung geben zu können. Hierbei handelt es sich um einen wissenschaftstheoretischen Forschungsstil samt

unterschiedlichen Einzeltechniken, der es ermöglicht, eine in den Daten begründet Theorie zu entwickeln. Den Abschluss dieses Abschnittes der Arbeit bildet die Beschreibung der Art des Datenmaterials und der Datenerhebung.

In den darauf folgenden Kapiteln geht es darum, die Ergebnisse der Forschung und die auf Grund der Datenauswertung begründete Theorie auszudifferenzieren. Sie wird in eine Diskussion mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur gestellt. Denn Abschluss der Arbeit bilden Schlussfolgerungen und eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte.

2. Begriffsklärung – Forschungsstand und Literaturübersicht

Dieses Kapitel dient der Klärung von für die Forschung als wichtig erscheinenden Begriffen, der Darstellung des Forschungsstandes und vermittelt eine Übersicht über die einschlägige Fachliteratur. Es geht im Wesentlichen darum, die vorerst für den Forschungsgegenstand als wesentlich erscheinenden Bereiche zu beleuchten und wichtige Begriffe zu definieren. Dabei kann es sich im Rahmen dieser Arbeit nur um eine Annäherung handeln, die aber zumindest das Vorverständnis für den Gegenstand schärft und die Sensibilität für die unterschiedlichen Bereiche steigert.

2.1. *(Aus)Bildung*

Beim Begriff der Bildung handelt es sich wohl um einen ganz zentralen, ja einen unumgänglichen Schlüsselbegriff in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Pädagogik, oder anders ausgedrückt in der Bildungswissenschaft. So lassen sich dieses Wort betreffend unterschiedliche Bedeutungen und Zugänge finden. W. Böhm (2005) liefert in seinem Beitrag zur Bildung im „Wörterbuch der Pädagogik“ einen Überblick über die geschichtliche und kulturelle Entwicklung des Bildungsbegriffs. Insbesondere sei an dieser Stelle das Ideal der Aufklärung, die Befreiung des Menschen – er „wird vom (funktionellen) Mittel zum Selbstzweck“ (S. 90) – erwähnt. Der Autor verweist auch auf die Problematik der Verwendung des Begriffes heute. Es „wird die Einheit der *Bildung* (*Änderung d. Verf.*) aufgelöst in empirisch überprüfbar und politisch steuerbare Prozesse . . . Auch die inflatorische Verwendung von *Bildung* (*Änderung d. Verf.*) in zahlreichen Komposita . . . scheint den Begriff zu entleeren oder in sein Gegenteil zu verkehren“ (Böhm, 2005, S. 91). Die Idee von Bildung ist also längst nicht mehr das, was sie einst war oder was sie sein sollte. Auch H. Giesecke (2001) schlägt einen Bogen vom ‚klassischen‘ Bildungsideal unter Humboldt über die Zuspitzung der Bildung als Privileg der bürgerlichen Schicht bis hin zum Ersatz der Bildung durch Qualifikation vor.

Zusammengefasst: Der Begriff der Bildung bringt also auf mehreren Ebenen jeweils unterschiedliche Bedeutungen mit sich. Die Entwicklung verlief seit der Mitte des 18. Jahrhunderts anscheinend von einer Bildungsidee, die die allgemeine Menschenbildung zum Mittelpunkt hatte bis hin zur völligen Verwertbarkeit der gelernten Inhalte. Generell kann also unterschieden werden: Auf der einen Seite gibt es die so genannte Allgemeinbildung:

Sie zielt nicht auf spezielle Vermittlung funktioneller Fertigkeiten, sondern ist „allgemein“ in ihrem Weltbezug, indem sie den Menschen befähigt, in allen Bereichen am gesellschaftlich-kulturellen Leben teilzunehmen, seine sachlichen und mitmenschlichen Verpflichtungen wahrzunehmen und zu erfüllen und antworten auf die Frage nach dem Sinn des menschlichen Daseins zu finden. (Böhm, 2005, S. 17)

Dieses Verständnis von Bildung entzieht sich jeder Einschränkung auf reine Nützlichkeit, Brauchbarkeit und Verwertbarkeit. Es betont die allgemeine Idee der Menschenbildung.

Ausbildung bezeichnet im Unterschied dazu „die Vermittlung der auf spezielle Berufe oder Verrichtungen ausgerichteten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Böhm, 2005, S. 46). Hier geht es also um eine Qualifikation zur Ausübung eines besonderen Berufsbildes.

Dass sich der Bildungsbegriff immer mehr entleert und von seiner ursprünglichen Bedeutung abwendet, betonen auch E. Renner, E. Ribolits und J. Zuber (2004) in ihrem Sammelwerk „Wa(h)rre Bildung. Zurichtung für den Profit“. Sie „muss sich rechnen, für den Einzelnen, indem sie Grundlagen seiner Verwertung schafft und damit die Möglichkeit zu einem ‚Gewinner des Marktsystems‘ zu werden, und für die Gesellschaft, indem die Humankapitalproduktionsmaschine mehr Gewinn abwirft als sie Kosten verursacht“ (S. 6). Die Idee der Bildung scheint also zunehmend ihr Idealbild der Werdung des Menschen, der Entwicklung und Verwirklichung der Persönlichkeit zu verlieren. Bildungsmaßnahmen werden zunehmend als Taktik zur Bewältigung von ganz anderen Bereichen als des sich Bildens eingesetzt. „In vielfältiger Form lässt sich derzeit konstatieren, dass zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen, die sich nicht mehr leugnen lassen, zunehmend nicht politische, rechtliche oder ökonomische, sondern pädagogische Strategien favorisiert werden“ (Ribolits & Zuber, 2004, S. 6). In der genannten Fachliteratur wird dieses Phänomen unter der Bezeichnung Pädagogisierung zusammengefasst. Bei Bildungsmaßnahmen ist es nicht mehr vorrangiges Ziel, den Menschen zum selbstdenkenden, mündigen Bürger zu erziehen, sondern ihn ständig aufs Neue anzupassen. Nicht gesellschaftliche Missstände werden durch politische und wirtschaftliche Bemühungen ausgemerzt und den Mitgliedern der Bevölkerung somit eine verbesserte Lebenssituation geschaffen, nein, die TeilhaberInnen der Gesellschaft sollen durch Lernen befähigt werden, sich schnell und in einem fortlaufenden Prozess den geforderten Umständen anzulegen. Somit ist auch auf den gegenwärtigen Trend, dem

Lebenslangen oder Lebensbegleitenden Lernen, hingewiesen. „Seine aktuelle Attraktivität gewinnt das breit funktionalisierbare Veränderungsmodell ‚Lernen‘ dadurch, daß [sic] es – ganz in aufklärerischer Tradition – Sinnstiftungen verheißt, heute mehr individuell als gesellschaftlich“ (Geißler & Orthey, 1998, S. 33). Dieser Aspekt der Bildung gewinnt besonders in Zeiten der Modernisierung und der Rationalisierung größere Bedeutung. So heißt es weiter: „Bildung wird zum schnell verfügbaren Sinnersatz und dabei als jenes Konzept offeriert, das immer wieder neuen Sinn zugänglich macht. Und dies lebenslänglich“ (Geißler & Orthey, 1998, S. 33).

Selbst wenn sich der Bildungsbegriff über die Epochen hinweg verändert hat, das Element der Stiftung von Sinn kann nach wie vor identifiziert werden, auch wenn dies nicht in seiner ursprünglichen Denkart ist. W. Böhm (2005) kommt seinerseits zu dem Schluss: Es ist „daran festzuhalten, dass *Bildung* (*Änderung d. Verf.*) prinzipiell gerade das meint, was nicht verloren gehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person“ (S. 91). Allgemeinbildung hat also keineswegs im Sinne der Erziehung zum mündigen Bürger an Wichtigkeit verloren. Sie gewährleistet, dass der Mensch sich in seiner Umgebung zurechtfindet und seinen Anteil an der Gesellschaft wahrnehmen kann. Es ist generell eine Gradwanderung zwischen Freisetzung und Anpassung. Verfährt sich der Mensch im Allgemeinen ohne in die Spezialitäten der Gesellschaft eingeführt zu werden, kann er nicht gelingend an ihr teilnehmen. Wird er aber zu sehr angepasst, kann er seine Kritikfähigkeit nicht entwickeln, wird er ein Sklave ihrer Mechanismen und Fortschritt wird undenkbar. Auch W. Wittwer (1992) spricht die Widersprüchlichkeit im Sozialisationsprozess an. „Einerseits wird von den Jugendlichen gefordert, daß [sic] sie sich als selbständige Individuen, als Persönlichkeiten entwickeln, andererseits sollen sie sich in ganz bestimmte gesellschaftliche Funktionsrollen einpassen“ (S. 67). Seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, bedeutet also im Weiteren auch, einer Arbeit nachzugehen oder einen Beruf auszuführen, und das vor allem als selbstbestimmte Person. Diese Diskrepanzen zwischen Allgemeinbildung und Ausbildung werden überraschender Weise auch von Seiten der Wirtschaft erkannt. Ihre AkteurInnen unterstützen die Ansicht, dass Bildung mehr ist, als das Erlernen von beruflichen Fertig- und Fähigkeiten (vgl. Braun, 2005). Ob dies letztendlich wiederum für den eigenen Vorteil, die eigene Wirtschaftlichkeit betont wird, bleibt an dieser Stelle ungeklärt. Als wichtig erscheinen grundlegendes Wissen und Fertigkeiten und das Vorhandensein von Schlüsselkompetenzen. H. Schmoldt (2005) führt seinerseits aus, dass eine den gesamten Menschen betreffende Bildung als eine Voraussetzung für eine gelingende

Demokratie gesehen werden kann, „qualitativ hochwertige Bildung ist notwendig für eine erfolgreiche Wirtschaftsnation, und sie ist Schlüssel für die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger“ (Schmoldt, 2005, S. 167). Der Autor erkennt die Wichtigkeit der Erziehung zur Mündigkeit, auch wenn hier sehr wohl deutlich wird, dass diese Form auch Vorteile für den wirtschaftlichen Standort hat. Er geht noch einen Schritt weiter. „Wissen allein bewirkt nicht gleichsam automatisch sinnvolles Handeln oder ist Garant für gute Entwicklungen. Es ist letztlich die Werthaltung, die die Eckpunkte für Ziele und Handeln setzt. Sowohl individuell als auch in der Gemeinschaft“ (Schmoldt, 2005, S. 167). Wissen, Fertig- und Fähigkeiten bringen also nicht unbedingt korrekte und nützliche Aktivitäten mit sich. Werterziehung wird als wichtiger Maßstab eingeräumt, um den Einsatz von Kompetenzen zu steuern.

2.2. Beruf

Zur Definition des Begriffes Beruf führt W. Böhm (2005) folgendes aus:

Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, technischen Regeln und Verfahren, deren Beherrschung für das Erbringen einer speziellen Leistung innerhalb einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft und deren ‚Verkauf‘ auf dem Arbeitsmarkt dem einzelnen Berufsinhaber die ‚Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance‘ bietet (Max Weber). (S. 79)

Es geht also um spezifisches und anwendbares Wissen, das eine Person dazu befähigt, einer bestimmten Tätigkeit am Arbeitsmarkt nachzugehen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Im Weiteren wird darauf hingewiesen, dass mit einer bestimmten Berufsposition auch Zuschreibungen über den gesellschaftlichen Status, soziales Ansehen sowie Macht und Privilegien einhergehen. Mit der zunehmenden Industrialisierung taten sich Veränderungen hinsichtlich Differenzierung, Bürokratisierung und Mechanisierung der Berufsarbeit auf. Als Konsequenzen ergaben sich eine Steigerung der Produktivität, ein erhöhtes Bedürfnis an Aus- und Fortbildung, Arbeitszeitverkürzungen aber auch gestiegene Arbeitslosenzahlen. Ebenso wurde die Auffassung von Beruf als Berufung überholt:

An die Stelle globaler Berufsbilder sind arbeitsplatzbezogene ‚Qualifikationsprofile‘ getreten . . . Die Annahme einer ein für allemal getroffenen Berufswahlentscheidung wurde durch konjunkturabhängige Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt widerlegt . . . (Böhm, 2005, S. 79)

An die Stelle von Berufstreue tritt die Bereitschaft, seinen Beruf (mehrmais) zu wechseln. Berufliche Flexibilität und Mobilität sind Teile der neuen Anforderungen. Unter ein weiteres

berufsübergreifendes Konzept, die so genannten Schlüsselqualifikationen, werden allgemein gültige Tugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, die Fähigkeit zur Ordnung und der sorgfältige Umgang mit (Arbeits-)Materialien zusammengefasst.

Ein anderer interessanter Punkt in Bezug auf den Beruf und die soziale Schicht ist, dass gesellschaftliche Strukturen vom Beruf ausgehen. Dies bringt wiederum Praktiken in der Erziehung mit sich, die von der sozialen Schicht abhängig sind, und somit auch sozialschichtspezifische Sozialisationsergebnisse hervorruft (vgl. Böhm, 2005). Die soziale Schicht, in die Kinder hineingeboren werden, bestimmt also weitgehend auch ihr Verhalten in Bezug auf die Realisierung ihrer Berufsausbildung. Sie beeinflusst den beruflichen Status, den sie erreichen können.

Es scheint klar zu sein, das Erlernen eines Berufes, das Nachgehen einer beruflichen Tätigkeit, bestimmt einen wesentlichen Teil unseres Daseins. Arbeit versorgt uns mit finanziellen Mitteln, damit wir unser Leben bestreiten können. Doch es lässt sich zeigen, dass hinter dem Nachgehen einer beruflichen Tätigkeit mehr steckt, als ein reines Mittel zum Zweck.

2.2.1. Jugend und Arbeit

Zu arbeiten bedeutet „Erfüllung des menschlichen Lebens, Bestätigung und Prägung der Person. Die Jugendzeit ist jene Phase des Lebens, in der sich der junge Mensch auf einen Beruf oder eine Gruppe von Berufen vorbereitet“ (Knapp et al., 1987, S. 30). Dem Einstieg in die Berufswelt, dieser Ausrichtungs- und Anfangsphase, wird demnach große Bedeutung zugesprochen. Er bedeutet mehr, als sich nur nach einem Job umzusehen, durch dessen finanzielle Abgeltung materielle Bedürfnisse abgedeckt werden können. „Die Arbeitsorientierung und die Motivation, sich für die Ausbildung in einem bestimmten Beruf zu entscheiden und diesen auch auszuüben bzw. ausüben zu wollen, kann auch heute noch als ein zentraler Bestandteil der Identität einer Person erachtet werden“ (Mansel & Kahlert, 2007, S. 7). Das Nachgehen einer bestimmten beruflichen Tätigkeit, birgt also auch Hinweise über die arbeitende Person selbst in sich und hat Konsequenzen, die weit über diesen Lebensbereich hinausreichen. Die Richtungen, die Jugendliche einschlagen, haben Folgen für deren persönliches Weiterkommen und deren Entwicklung. Die Autoren betonen im Weiteren, dass die Frage, welcher Beruf als passend erscheint, ein zentraler Bestandteil im Rahmen der Identitätsentwicklung junger Menschen ist (vgl. Mansel & Kahlert, 2007).

Deutlich wird, dass die Entstehung von beruflichen Fertig- und Fähigkeiten und einer beruflichen Perspektive ein wichtiger Aspekt der Identitätsarbeit von jungen Menschen ist. Unter vielen anderen Gesichtspunkten der Identitätsentwicklung weisen die Autoren auf die Aktualisierung des eigenen Potentials hin, auf das Aneignen von neuen Kompetenzen, um Erwartungen der Umwelt und der eigenen Person aneinander anzupassen (Straus & Höfer, 1997, & Mansel & Hurrelmann, 2003, zitiert nach Mansel & Kahlert, 2007). Zur Identitätsarbeit, die Jugendliche leisten, ist also auch das Erkennen und Entwickeln des eigenen Potentials zu zählen. Arbeit und Beruf haben dabei einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert. In der Fachliteratur wird betont, dass „Arbeit als ein zentraler Faktor zur Sicherung von Identität anzusehen ist“ (Mansel & Kahlert, 2007, S. 13). Die Autoren deuten im Weiteren, dass der Ruf der Jugendlichen nach eigenständigem und kreativem Arbeiten und nach der Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, als starkes Interesse der jungen Mädchen und Burschen nach Selbstverwirklichung gesehen werden kann – Selbstverwirklichung, die besonders auch im Rahmen der beruflichen Arbeit geschehen kann.

2.2.2. Berufliche Bildung in Österreich

In Österreich ist es grundsätzlich auf verschiedene Arten und Weisen möglich, einen Beruf zu erlernen (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, 2007). Die unterschiedlichen Zugänge zum Berufsleben erstrecken sich über mehrere und ungleiche Phasen. Grundsätzlich können die Möglichkeiten in zwei große Bereiche eingeteilt werden. Auf der einen Seite geschieht Berufsbildung innerhalb des formalen Schulsystems. Auf der anderen wird sie innerhalb der Wirtschaft, direkt gekoppelt an den Arbeitsmarkt, durch das Duale Ausbildungssystem vollzogen.

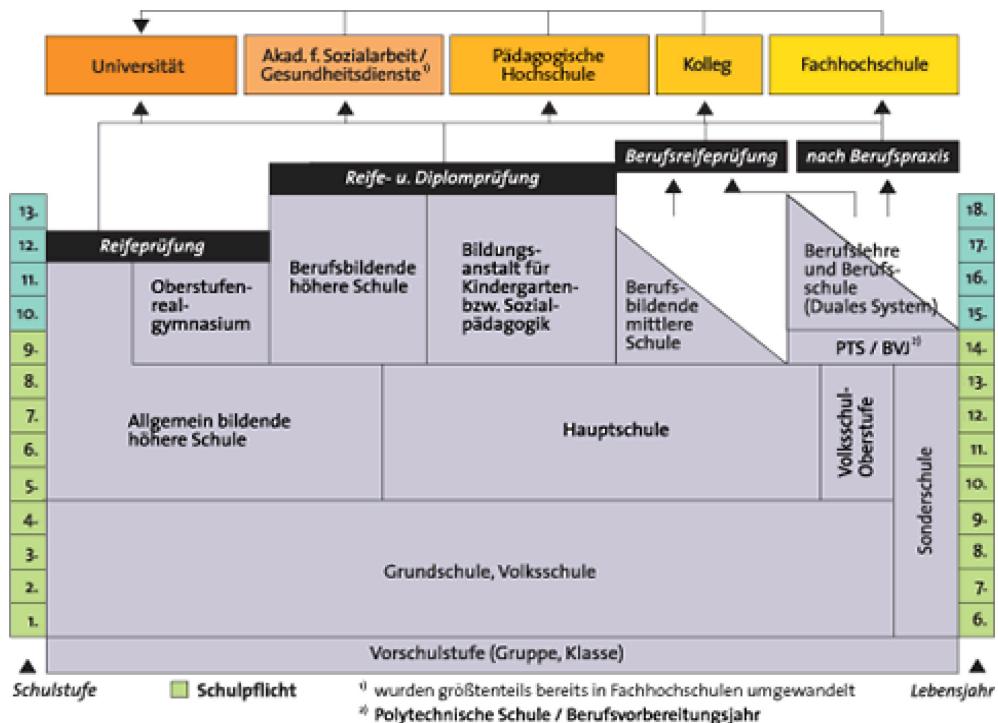


Abb. 1.: Grafische Darstellung der Bildungswege in Österreich

2.2.2.1. Ausbildung innerhalb des Schulsystems

Nach der Absolvierung der achten Schulstufe stehen den Jugendlichen folgende Möglichkeiten offen. Sie können durch den Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) oder eines Oberstufenrealgymnasiums die Hochschulreife erreichen und sich somit für das Studium an einer Universität, Fachhochschule oder Akademie etc. qualifizieren. Die Ausbildung zu einem Beruf, sprich einem definierten Berufsbild, ist hier nicht gegeben.

Die Absolvierung einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) bzw. der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKiPäd) bringt neben der Hochschulreife spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten mit sich. Neben der Vermittlung von allgemeinbildenden Inhalten wird die berufliche Qualifizierung groß geschrieben. Je nach Schultyp ergeben sich bestimmte Qualifikationen im kaufmännischen Bereich, in der Gastronomie bzw. dem Tourismus, im Bereich der Technik etc.

Das letzte Glied im Schulwesen bilden die Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS), die zwar eine berufliche Ausbildung vermitteln aber nur über zusätzliche Maßnahmen, wie Aufbaulehrgänge oder die Berufsreifeprüfung, zum Studium berechtigen.

2.2.2.2. Ausbildung in der Wirtschaft

In vielen schematischen Darstellungen (vgl. z.B. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, 2007, siehe Kapitel 2.2.1.) hat es den Anschein, als wäre das Duale Ausbildungssystem, nur ein kleiner Teil der Möglichkeiten der beruflichen Bildung in Österreich. Werden allerdings die Anteile der Jugendlichen ab der zehnten Schulstufe in den Bereichen Lehre, BMS, BHS und AHS separat verglichen, ergibt sich, dass die Mehrheit der jungen Mädchen und Burschen den Weg einer Lehre einschlagen (vgl. Schneeberger, 2003). Eine repräsentative Grafik müsste eigentlich so aussehen, dass der kleinste Bereich durch die AHS abgedeckt wird (ca. 20 Prozent). Nur wenn BMS (ca. 14 Prozent) und BHS (inklusive der Lehranstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik, ca. 26 Prozent) zusammengefasst werden, ist dieser Bereich genauso groß darzustellen wie das Duale Ausbildungssystem (ca. 41 Prozent). Die Absolvierung einer Lehre ist demnach von großer Bedeutung für Jugendliche in Österreich.

15jährige haben also (theoretisch) die Chance, nach der Absolvierung der Schulpflicht, also mit dem zehnten Schuljahr, eine Ausbildung innerhalb der Wirtschaft zu beginnen und abzuschließen. Die neunte Schulstufe kann durch den Besuch einer Polytechnischen Schule, im Sinne eines Berufsvorbereitungsjahres, aber auch in jeder anderen weiterführenden Schule absolviert werden.

Einen besonders ausführlichen Überblick über die Lehre bietet die Homepage des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (o.J.b) bzw. die Broschüre zum Berufsausbildungsgesetz (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, o.J.a). Zu den besonderen Eigenheiten dieser Ausbildungsart zählt, dass ein Lehrling an zwei Orten mit seiner Ausbildung konfrontiert ist. Die meiste Zeit verbringt er in seinem Lehrbetrieb, wo er die Fertigkeiten und Fähigkeiten seines Berufsbildes im Arbeitsalltag lernt. Zu einem weit geringeren Ausmaß besucht er die für seinen Lehrberuf vorgesehene Berufsschule, deren Unterrichtseinheiten entweder wöchentlich oder als Block organisiert sind. In der Berufsschule werden sowohl allgemeinbildender bzw. theoriebezogener Fachunterricht, aber auch ergänzende, praktische Methoden zu jenen des Lehrbetriebes, die durch Spezialisierungen nicht mehr vor Ort vermittelt werden können, umgesetzt. Eine Besonderheit der Berufsschulen ergibt sich dadurch, dass, sobald ein Lehrvertrag abgeschlossen ist, die Pflicht für den Lehrling dazu besteht, die Berufsschule zu besuchen. Dadurch ist der Klassenverband geprägt von Querein- und Queraussteigern. Nach einem Ausbildungsabschluss besteht keine Übernahmepflicht in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis. „Das duale Ausbildungssystem erfüllt damit eine Pufferfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem; allerdings treten zu zwei Zeitpunkten gravierende quantitative wie

qualitative Mengenabstimmungsprobleme auf“ (Christl & Pichlmann, 1984, S. 29f). Diese Probleme ergeben sich demnach bei der Koordination zwischen Schulabgängern und dem jeweils aktuellen Lehrstellenangebot bzw. zwischen den jugendlichen ArbeitnehmerInnen mit abgeschlossener Berufslehre und den ihnen entsprechenden FacharbeiterInnenpositionen.

Für die vorliegende Arbeit scheint die direkte Abhängigkeit zur Wirtschaft als besonders erwähnenswert. Für Deutschland beschreibt W. Brosi (2005) die Lage folgendermaßen: „Das bedrückendste Problem ist aber, dass wir nicht mehr in der Lage sind, jedem Jugendlichen eine adäquate Qualifizierung abzubieten. Der Ausbildungsstellenmarkt ist seit Jahren durch eine Angebotsorientierung bestimmt. Nachfrageangepasste Strukturen mussten überwiegend durch staatliche Stützungsmaßnahmen hergestellt werden“ (S. 135). Doch auch in Österreich verlief die Entwicklung nicht anders. „Da sich das Lehrstellenangebot vor allem nach kurzfristigen betrieblichen Interessen und kaum nach den Ausbildungswünschen der Jugendlichen bzw. den längerfristigen Erfordernissen der österreichischen Gesamtwirtschaft orientiert, kommt es in dieser Hinsicht zu bedeutsamen quantitativen und qualitativen Spannungen“ (Bundesministerium für soziale Verwaltung, 1984, S. 10). Ein quantitativer Rückgang an Lehrstellen bringt zumeist auch qualitative Folgen mit sich. Lehrstellensuchende sind durch den Druck am Lehrstellenmarkt immer häufiger dazu bereit, schlechtere Ausbildungs- und Arbeitsplatzbedingungen zu akzeptieren und anzunehmen (vgl. Kugi, 2004). Die Möglichkeiten, eine neue Lehrstelle zu finden, sind bei ohnehin schon knappen Angeboten stark eingeschränkt. Ausbildungslizenzen im Falle von Missständen zu entziehen würde dem Anspruch, Lehrstellen zu erhalten, widersprechen.

E. Kugi (2004) verweist auf den Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Lage, finanziellen Förderungen, deren Einfluss aber eher geringer eingestuft wird, gesetzlichen Rahmenbedingungen etc. und angebotenen Lehrstellen. „Die Wirtschaft zieht sich zunehmend aus der Lehrlingsausbildung zurück. Die Gründe für den Rückgang an Lehrplätzen sind vielfältig“ (Kugi, 2004, S. 68). Als Beispiele für diesen Rückzug werden in der Statistik der Wirtschaftskammer Tirol (2005) folgende Aspekte genannt: Zu den betrieblichen Gründen werden die nicht abschätzbare Entwicklung des Unternehmens, das Bestehen eines Kleinstbetriebes, flexible Arbeitszeiten usw. gezählt; das Ausscheiden von Lehrlingen und das Fehlen von Interesse werden als sonstige Gründe zusammengefasst; eine weitere Kategorie bilden das Ausbleiben von geeigneten BewerberInnen, negative Erfahrungen, der bürokratische Aufwand und zu hohe Kosten; die fehlende Möglichkeit der Erfüllung des notwendigen Zeitaufwandes bzw. eines bestimmten Berufsbildes werden ebenso, wenn auch in geringerem Maße, als Gründe erfasst.

Im Jahr 2007 gab es in Österreich mehr als 250 verschiedene Lehrberufe in 15 unterschiedlichen Fachbereichen. Dies erscheint, so betrachtet, vorerst als vielversprechend. So lobt es sich auch leicht: „Die Vielzahl der Ausbildungen ermöglicht es ihnen, jenen Lehrberuf auszuwählen, der Ihren Stärken am ehesten entspricht“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit & Wirtschaftskammer Österreich, 2007, S. 9). Dies klingt nicht nur utopisch, es scheint auch fern von der Realität der lehrstellensuchenden Mädchen und Burschen. Die Praxis, der Arbeitsalltag in der außerschulischen Kinder und Jugendarbeit zeigt, dass viele Jugendliche in Österreich eben nicht ihren Wunschberuf erlernen können. Viele müssen sich mit einer Alternative zufriedenstellen, um nach absolvierter Schulpflicht überhaupt irgendeine Lehrstelle zu bekommen.

Diese Beobachtung lässt sich auch durch die nähere Betrachtung von unterschiedlichen Statistiken bekräftigen. Von den über 250 verschiedenen Lehrberufen sind 33 überhaupt ohne Lehrling und weitere 62 können zwischen einem und neunzehn Lehrling(en) aufweisen (vgl. Gatty, 2004). Auch wenn diese Aussage auf der Lehrlingsstatistik aus dem Jahre 2002 beruht, hat die Grundaussage dennoch auch heute ihre Gültigkeit. Einerseits verdeutlicht sie, dass die Aufteilung der zur Verfügung stehenden Lehrstellen keineswegs gleichmäßig über die Gesamtheit der Berufsbilder erfolgt. Im Jahr 2002 blieben für die breite Masse knapp über 150 Lehrberufe übrig, die erlernt wurden. Dies relativiert die o.g. Aussagen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und der Wirtschaftskammer Österreich. Andererseits birgt eine geringe Anzahl an Lehrlingen in spezifischen Bereichen ein Problem für das Duale System selbst in sich. Damals gab es „95 Lehrberufe, die eine gesetzliche Fachklassenbildung, Minimum 20 SchülerInnen, an den Berufsschulen nicht zulassen“ (Gatty, 2004, S. 114). Damit wird die Organisation des notwendigen Berufsschulunterrichts wird problematisch.

Derartige unerfreuliche Fakten lassen auch Interessensvertretungen hellhörig werden. Für Veränderungen und Verbesserungen des Systems stehen die österreichische Gewerkschaft, die Arbeiterkammer und andere Institutionen ein (vgl. Verzetsnitsch, 2004). Diskutiert und teilweise schon umgesetzt werden die Sicherung von Ausbildungsplätzen, die Schaffung von Stiftungen und die Modularisierung der Berufsausbildung, um die Durchlässigkeit dieses Sektors zu erhöhen.

Zur gegenwärtigen Lage lässt sich ferner berichten, dass es trotz vielfältiger Bemühungen immer noch an Lehrstellen mangelt. Ein Vergleich der Arbeitsmarktdaten aus dem Jahr 2007 zeigt, dass eine große Zahl an sofort verfügbaren Lehrstellensuchenden (5.689) einer weit kleineren Zahl an sofort verfügbaren Lehrstellen (3.546) gegenüber standen

(vgl. Arbeitsmarktservice, 2008a, 2008b). Doch Statistiken zu Arbeitslosenzahlen sind mit Vorsicht zu genießen. Am Beispiel eines Auszuges aus der Monatsstatistik März 2008 zeigt, dass die Situation weit weniger schlimm dargestellt wurde und wird, als sie tatsächlich war und ist. Im März 2008 standen nämlich laut Arbeitsmarktservice (2008c, 2008d) nur 4.283 Lehrstellensuchende rund 3.616 offenen Lehrstellen gegenüber. Hier wurden weder Jugendliche in Ausbildungsmaßnahmen nach dem Jugendausbildungsgesetz (JASG), sprich LehrgangsteilnehmerInnen, noch Mädchen und Burschen in kurzfristigen Schulungsmaßnahmen berücksichtigt. Im März gab es aber beinahe 7.800 junge Frauen und Männer, die an einem Lehrgang teilnahmen, und rund 4.600 Jugendliche in Schulungsmaßnahmen (vgl. Kugi & Zauner, 2008c).¹ Auch diese große Anzahl an Mädchen und Burschen wollten und sollten ebenso in erster Linie eine Ausbildung im Dualen System beginnen und zu Ende führen. Sie sind also zu den Lehrstellensuchenden hinzuzufügen. Dies bedeutet, dass eine weit größere Anzahl an Jugendlichen in Wahrheit eine Lehrstelle sucht. Sie werden in Kursmaßnahmen untergebracht, warten ab, bis sich die Lehrstellensituation verbessert bzw. werden für den Arbeitsmarkt fit gemacht.

2.2.3. Berufswünsche

Es ist allgemein bekannt, dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer beruflichen Vorstellungen ihren Wünschen und Träumen freien Lauf lassen und sich dabei Karrieren ausmalen, die in der Realität für die Masse der Durchschnittsbürger unerreichbar sind. Aus der Praxis lässt sich sagen, dass es sich bei solchen Berufen wohl eher um Tätigkeiten mit viel Ansehen, mit Auftritten im Rampenlicht oder mit der Möglichkeit der Erlangung von Reichtum handelt, wie z.B. Popstar, FußballerIn oder Model. Auch in der Fachliteratur ist dieses Phänomen bekannt. „Von klein auf gibt es ‚Traumberufe‘, wie etwa Pilot, Rennfahrer usw. Erst später, wenn die Zeit der Berufsfindung und Berufsentscheidung naht, mischt sich mehr und mehr die Wirklichkeit in die Träume ein und entstehen ernsthafte Berufswünsche“ (Knapp et al., 1987, S. 35). Die Entwicklung von Vorstellung zur eigenen Beruflichkeit, zur individuellen Karriereplanung ist demnach ein längerer Prozess, der an anderer Stelle noch

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Statistik um eine ausdrückliche Momentaufnahme handelt. Die Zahlen variieren von Monat zu Monat sehr, beispielsweise wenn SchulabgängerInnen auf den Markt rücken bzw. bereits mit Lehrstellen oder Kursmaßnahmen versorgt wurden. Dennoch gibt sie einen wichtigen Hinweis darauf, dass die aktuelle, die Lehrstellen betreffende Lage doch schlimmer ist, als sie ansonsten dargestellt wird.

ausführlicher besprochen wird. Berufswünsche von Jugendlichen sind also nicht unbedingt utopische Traumvorstellungen. Im Laufe der Zeit entwickeln sich recht konkrete Interessensbereiche, deren Verwirklichung den Jugendlichen zunächst durchaus als erreichbar erscheint. Allerdings müssen sie „beim Eintritt in die Arbeitswelt häufig ihre ursprünglichen Berufswünsche revidieren“ (Knapp et al., 1987, S. 11). Kommt es zu Problemen beim Einstieg in die Berufswelt, wird häufig den jungen Mädchen und Burschen der schwarze Peter zugeschoben. So weisen M. Hofstätter, I. Knapp und H. Wabnegg (1984) darauf hin:

Häufig werden den Jugendlichen selbst unrealistische Berufsvorstellungen vorgeworfen, den Jugendlichen wird gesagt, sie müßten [sic] bei der Berufswahl flexibler und mobiler sein. Untersuchungen aus der letzten Zeit zeigen jedoch, daß [sic] Jugendliche bei der Berufswahl durchaus 'rationalen Kriterien' folgen, sie gehen von ihren Wunschberufen ab und nehmen, was vorhanden ist. (S. 54)

Die günstigste Situation ist jedoch jene, wenn Berufswünsche mit den Aussichten des Arbeitsplatzes übereinstimmen. Die Fachliteratur, Erfahrungen aus der Praxis und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Statistiken zeigen, dass dies nur selten der Fall ist. Knapp et al. (1987) beschreiben, dass dies aber weniger schlimm ist, als seinen zukünftigen Beruf beispielsweise nur nach der finanziellen Abgeltung zu entscheiden. „Auf diese Weise entstehen nämlich am ehesten Arbeitslose und ‚Frustrierte‘“ (Knapp et al., 1987, S. 39). Die Wichtigkeit des Engagements für eine bestimmte Sache wird ausdrücklich erwähnt. Sich zu wünschen, eine Tätigkeit beruflich umsetzen zu können und die Entschlossenheit dies auch zu tun, wird von den Autoren als außerordentlich wichtig eingeschätzt.

Die Motivation, welche das Handeln Jugendlicher antreibt, ist also ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung eines Berufswunsches. Sie leitet die Berufswahl zu einem wichtigen Anteil an. Ein verwandter, bedeutender Eckpunkt für die Entstehung von beruflichen Wünschen sind persönliche Interessen, dies lässt sich damit begründen, „dass diese individuellen Bevorzugungen handlungsleitend für Individuen sind“ (Henning, 2001, S. 1). Individuelle Interessen haben Auswirkungen auf die Motivation und somit auf Aktivitäten von Menschen.

Berufliche Interessen sind nach J. L. Holland ein erheblicher Bestandteil der Persönlichkeit eines Menschen (vgl. Henning, 2001; Beinke, 1999). In der Fachliteratur wird beschrieben, dass es diesem Ansatz nach sechs Interessenstypen, „welche in tieferen Anteilen der Persönlichkeit und der Fähigkeiten“ (Henning, 2001, S. 1) wurzeln, gibt. Die Persönlichkeitstypen praktisch-technisch, wissenschaftlich, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch bzw. konventionell werden sechs analogen Berufspräferenzen zugeordnet. Auch W. H. Allehof (1995) kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass berufliche

Interessen und Werthaltungen bestimmte Berufstypen ausbilden und eine Zuordnung zu bestimmten Bereichen des Beruflebens möglich ist. Personen können also demnach zu bestimmten Typologien zugeordnet werden. Bei J. L. Hollands Theorie lassen sich Interessensprofile durch die Zuteilung der drei am stärksten ausgeprägten Muster erstellen.

Der allgemeine Ablauf einer . . . Entwicklung *der Persönlichkeitstypen (Änderung d. Verf.)* sieht so aus, dass Personen mit einer genetischen Interessendisposition ausgestattet sind, die sie bevorzugt bestimmte Aktivitäten aufnehmen lassen. In diesen Aktivitäten entwickeln sie Kompetenzen, die dann aus Interessiertheit ein stabilisiertes Interesse entstehen lassen, das schließlich zusammen mit beruflichen Präferenzen, Werten, Motiven und Fähigkeiten das Selbstkonzept einer Person konstituiert. (Henning, 2001, S. 26)

Diese Denkart verknüpft Aspekte des sozialen Lernens mit dem Element von dem Menschen innwohnenden Anlagen. Berufliche Interessen entstehen also, durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt, haben aber ihre Wurzeln in tieferen Schichten der Person.

Die Möglichkeit, seinen Wunschberuf durch eine Ausbildung im Dualen System zu verwirklichen, ist von der Lage des Arbeitsmarktes abhängig. Sie „macht es schwer, einen Beruf zu finden, der den eigenen Wünschen und Neigungen möglichst weitgehend entspricht“ (Knapp et al., 1987, S. 46). Die Untersuchung der Autoren besagt, dass zumindest 1987 der ausgeübte Beruf mehrheitlich den tatsächlichen Wünschen entsprach. „Doch darf dabei nicht übersehen werden, daß [sic] der Anteil derjenigen, die nicht den Wunschberuf erlernt haben, mit jeweils ca. 40 % außerordentlich hoch ist“ (Knapp et al., 1987, S. 46). Mädchen betrifft eine derartige Abweichung häufiger als Burschen.

Derzeit konzentriert sich die Mehrzahl der weiblichen und männlichen Lehrlinge in Österreich auf einen Bruchteil der rund 250 Berufe des Dualen Ausbildungssystems. Die meisten Mädchen ergreifen einen Beruf im Einzelhandel, als Friseurin, als Bürokauffrau oder im Gastgewerbe als Restaurantfachfrau, Köchin oder Gastronomiefachfrau. Die Mehrheit der Burschen beschränkt sich auf die Kraftfahrzeugtechnik, die Elektroinstallationstechnik, den Einzelhandel, die Maschinenbautechnik bzw. erlernt einen Beruf als Koch, Tischler oder Maurer (vgl. Wirtschaftskammern Österreich, o.J.). An dieser Stelle sei an die Problematik der Lehrstellenknappheit, „dass die Jugendlichen nicht die Lehrstelle finden, die sie wirklich wollen und die auch ihren Neigungen entspricht“ (Kugi, 2004, S. 67) erinnert. In der Fachliteratur wird auch an anderer Stelle darauf hingewiesen: „Das Phänomen der Konzentration auf bestimmte Berufe beruht nicht vorrangig auf den Berufswünschen der Jugendlichen, sondern ist viel eher aus der Struktur des Lehrberufsangebotes der Unternehmen zu erklären“ (Hofstätter et al., 1984, S. 54). Die Konzentration auf einige

wenige Berufe röhrt also daher, dass es in diesen Bereichen einfach ein größeres Angebot an Lehrstellen gibt als in anderen. Sie bedeutet nicht, dass die meisten Mädchen und Jungen auch tatsächlich Friseurin oder KFZ-Techniker werden wollen.

Das Auseinanderdriften der beruflichen Interessen und des tatsächlichen Angebots an Lehrstellen lässt sich am Einfachsten durch einen Auszug aus den Arbeitsmarktdaten (Arbeitsmarktservice, 2008a, 2008b) veranschaulichen. Es gibt Lehrberufe, bei denen die Anzahl der Lehrstellensuchenden weit über das aktuelle Angebot an offenen Lehrstellen hinausschießt. 25 offenen Lehrstellen standen im Jahr 2007 131 lehrstellensuchende Maurer und eine Maurerin gegenüber. Auf 50 offenen Lehrstellen bei den MalerInnen kamen 203 Suchende. Und die 377 zu besetzenden Lehrstellen im Beruf Einzelhandelskaufmann/frau konnten den Bedarf der rund 1000 suchenden Mädchen und Burschen wohl kaum decken. Umgekehrt gibt es auch Berufe, die über mehr Lehrstellen verfügen, als es anscheinend notwendig ist. Beispiele hierfür wären die Berufe Restaurantfachmann/frau und Koch/Köchin. Im ersten Fall standen 177 Lehrstellensuchende 544 Lehrstellen gegenüber, im zweiten war das Verhältnis 231 zu 468. Bei den Fällen ZimmererIn und DachdeckerIn handelte es sich ebenso um weniger beanspruchte Berufe. Doch beim Durchsehen der Tabellen fällt auf, dass Berufe mit einem derartigen Verhältnis der Zahlen weit weniger auszumachen sind. Hinzuzufügen ist, dass bei solchen Statistiken weitgehend ungeklärt ist, ob es sich tatsächlich um einen Wunschberuf handelt, der verwirklicht werden soll, es aber an ausreichenden Lehrstellen mangelt, oder ob der gesuchte Beruf nicht schon eine Alternative zum eigentlichen Wunsch ist und die Lehrstellensuche nicht eventuell schon ein Ergebnis eines sich durch beispielsweise Unzufriedenheit ergebenden Ausbildungsabbruchs ist. Ebenso unklar ist, inwiefern Jugendliche in so genannten Ausbildungsmaßnahmen bzw. kurzfristigen Schulungen berücksichtigt wurden. Fest steht, es gibt in Österreich nach wie vor einen Mangel an Lehrstellen. Junge Mädchen und Burschen müssen sich mit dieser Situation auseinandersetzen und darauf reagieren. Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bzw. auf dem Lehrstellenmarkt schränken ihre Möglichkeiten, ihre Berufswünsche zu realisieren, ein.

Mit dem Prozess der Berufsfindung und Berufswahl, sprich der Entwicklung der Berufswünsche bis hin zur tatsächlichen Entscheidung, beschäftigt sich das folgende Kapitel.

2.2.4. Berufsfindung und Berufswahl

Der Entschluss, welcher Beruf ergriffen werden soll, hat Auswirkungen für die gesamte Lebenszukunft eines Menschen. Solche Entscheidungen „sind von enormer Tragweite, und Fehlentscheidungen sind schwer korrigierbar“ (Knapp et al., 1987, S. 35). Die Unsicherheit bezüglich eventueller Fehlentscheidungen scheint umso größer zu sein, je früher derartige Entscheidungen getroffen werden müssen, „desto größer ist die Gefahr, daß [sic] wirkliche Talente und Neigungen des einzelnen noch nicht erkannt und falsche Maßnahmen gesetzt werden“ (Knapp et al., 1987, S. 35). In Österreich erfolgen Entscheidungen, welche die Berufslaufbahn betreffen, schon recht früh, ja eigentlich schon mit der Abwägung, ob Kinder ihre Schulpflicht zum größten Teil in einer Hauptschule oder in einem Gymnasium absolvieren. Die weitere Trennung erfolgt nach der achten bzw. der neunten Schulstufe oder dem 15. Lebensjahr. Es kann als Tatsache angesehen werden, „daß [sic] die Berufsentscheidung für viele Jugendliche zu früh kommt und zu diesem Zeitpunkt die Gesamtheit der Persönlichkeit noch lange nicht ausgelotet ist“ (Knapp et al., 1987, S. 35). Ein Mangel an Zeit und Möglichkeiten, um sich mit dem breiten Spektrum der Berufswelt auseinanderzusetzen, erschwert das Nachdenken über die eigene berufliche Zukunft. Schwierigkeiten bei der Berufswahl ergeben sich nach Knapp et al. (1987) auch durch die Differenz zwischen Schulwissen und Arbeitswelt. „Tritt die mangelnde Übereinstimmung zwischen Vorbildung und Arbeitsplatz allzu stark in den Vordergrund, wird der Betroffene in seiner Verwirklichungsmöglichkeit eingeschränkt“ (Knapp et al., 1987, S. 51). Dies lässt die Rolle der im Berufsfindungsprozess unterstützenden Maßnahmen, wie etwa Berufsorientierung, berufspraktische Tage und Schnupperangebote, Berufsberatung etc. erkennen. Zu diesem Thema gibt es ein breites Spektrum an fachlicher Auseinandersetzung. Mit den schulischen Möglichkeiten, dem so genannten Berufswahlunterricht, beschäftigen sich beispielsweise U. Wascher (1982) und C. Rauh (1982). Sie zeigen auf, dass nicht nur mangelnde Informationen für den Prozess hinderlich sind, sondern auch ein Überschuss nicht verarbeitet werden kann und sich daher negativ auf die Entscheidungsfindung auswirkt. Es wird ferner angenommen, dass Jugendliche immer schon ein bestimmtes Vorwissen zum Thema mitbringen. Durch die Familie, Bekannte, Freunde und Medien nehmen Mädchen und Burschen Informationen auf. Vieles davon hilft ihnen, einiges ist weniger zutreffend und schränkt sie ein. Manches verarbeiten sie bewusst, anderes begleitet sie im Unterbewusstsein. Die Autoren betonen daher die Aufgabe des Berufswahlunterrichts, die Quellen des Vorwissens aufzuspüren und den Jugendlichen somit zu einer bewussten, rationalen Wahl zu

verhelfen. In der Folge geht es darum, die Informationen durch unterschiedliche didaktische Maßnahmen zu vervollständigen, aber nicht zum Überlaufen zu bringen. Im Wesentlichen ist ein derartiges Vorgehen Erziehung zu Mündigkeit, denn es soll Fremdbestimmung abbauen und zu mehr Rationalität führen. Jugendliche werden angehalten, ihr Vorwissen zu hinterfragen, aber auch sich selbst kritisch gegenüber zu stehen. Dies ist in Bezug auf die Selbsteinschätzung ein heikler Punkt, denn auch die Einschätzung der eigenen Person kann unter Umständen von außen durch Fremdeinschätzungen gesteuert sein. Die Anforderungen an einen gelingenden Berufswahlunterricht bestehen also darin, die jungen Mädchen und Burschen auf die Suche nach ihren wirklichen Potentialen zu schicken. Des Weiteren ist die emotionale Begleitung wichtig, denn Schwierigkeiten beim Übertritt in ein anderes Ausbildungssystem sind nicht immer selbstverschuldet, wie beispielsweise Arbeitslosigkeit in Folge eines Lehrstellenmangels.

Nicht unwichtig für die Berufsfindung sind konkrete Vorstellungen, die Jugendliche darüber haben, was ein Beruf mit sich bringen sollte und was er ihnen zu ermöglichen hat. Sie stellen klare Anforderungen und hoffen, dass diese auch erfüllt werden. Der Aspekt des Geldverdienens ist nach wie vor ein wichtiger Bestandteil, den die Arbeit zu erfüllen hat. Doch „die Anliegen der Selbstverwirklichung, des Engagements, der Bildung, der menschlichen Beziehungen usw. treten deutlicher in den Vordergrund“ (Knapp et al., 1987, S. 95). In Bezug auf Lehrabsolventen halten die Autoren fest, dass für die Mehrheit der Jugendlichen die Selbstverwirklichung eine zentrale Rolle spielt. Weit weniger als die Hälfte der Befragten verstehen Arbeit rein als Mittel zum Geldverdienen. Hingegen stimmen mehr als doppelt so viele der Auffassung zu, dass ‚sich selbst bei der Arbeit verwirklichen zu können‘ einer ihrer Wünsche ist. Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass nach E. Knapp et al. (1987) die Ansprüche der Jugend an die Arbeit, die die Qualität betreffen, gestiegen sind. Sie wollen Herausforderungen und ihre Leistungen erbringen. Es ist ihnen nicht egal, ob ihre berufliche Tätigkeit langweilig und sinnlos ist. Die Mehrheit der befragten Mädchen und Burschen sind der Meinung, dass ein glückliches Leben ohne Arbeit nicht einlösbar ist.

Auch W. Wittwer (1992) befasst sich mit Gründen von Jugendlichen, die für die Berufswahl als einflussreich erscheinen. Der Autor bezieht sich dabei auf eine deutsche, bundesweite Studie, in der Erwartungen von Jugendlichen in eine Rangordnung gebracht wurden. An erster Stelle steht der Spaß am Beruf, an zweiter die Eignung und an dritter das Bekommen eines Ausbildungsplatzes (vgl. Schweikert, 1989, zitiert nach Wittwer, 1992). Die weitere Reihung unterscheidet sich bei Mädchen und Burschen. Interessant erscheint, dass die Angabe „Hobbies verwirklichen“ bei den Jugendlichen noch unter den Top 10 steht. Dies

mag ein weiterer Hinweis dafür sein, dass (Selbst)Verwirklichung, Freude und Erfüllung wichtige Themen in Bezug auf den Beruf sind.

Die Berufswahl scheint also etwas Komplexes zu sein, das von unterschiedlichen Aspekten beeinflusst wird. Zudem wird der Begriff in verschiedenen Bereichen unterschiedlich und unbestimmt verwendet. Im Alltag wirft dies selten Probleme auf, wissen doch die Gesprächspartner zumeist wovon sie reden. Auf die verschiedenen Bedeutungen in der Fachliteratur weist H. Ebner (1992) hin. Ein für den Autor bedeutender Punkt ist die herkömmliche Verwendung des Terminus Wählen.

Jedenfalls funktioniert dies nicht so, daß [sic] aus der Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe einfach jener ausgewählt werden kann, der einem am meisten zusagt, und dann tritt man eben die Ausbildung an. Vielmehr wissen die Gesprächspartner, daß [sic] es hierbei eine Reihe einschränkender Bedingungen gibt, die der Realisierung dieser Wahlentscheidung im Wege stehen können. (S. 20)

Dies können beispielsweise Einschränkungen sein, wie sie durch schlechte Bedingungen des Arbeitsmarktes ergeben können, oder die sich beispielsweise aus der finanziellen Situation der Familie ableiten. So kann der weitere Werdegang der Kinder unmittelbar von den finanziellen Möglichkeiten des Familienhaushalts abhängen. Dies gibt bereits einen ersten Hinweis, wie komplex sich die Berufswahl – wobei die Verwendung des Begriffes ‚wählen‘ tatsächlich eher als unzutreffend erscheint – darstellen kann.

In der Fachliteratur wird ausführlich über die wichtigsten Theorien der Berufsentscheidung diskutiert. Mehr oder weniger detaillierte Darstellungen liefern L. Beinke (1999), H. G. Ebner (1992) und beispielsweise P. Härtel (1995). An dieser Stelle erfolgt daher lediglich ein skizzenhafter Überblick. Die Berufswahl wird von unterschiedlichen Theorien betrachtet als:

- a) Entscheidungsprozess: Entscheidung wird hierbei als Ergebnis einer rationalen Wahl betrachtet.
- b) Allokationsprozess (Zuweisung): Soziokulturelle und –ökonomische Strukturen bestimmen im Wesentlichen den Berufsweg.
- c) Entwicklungsprozess: Hier werden die Aspekte der rationalen Entscheidung und der Zuordnung miteinander verbunden.
- d) Interaktionsprozess: Für die Berufswahl wichtige Interaktionsmöglichkeiten ergeben sich vor allem mit Bezugspersonen, sprich mit Eltern, LehrerInnen, Freunden und BerufsberaterInnen.
- e) Tätigkeit: Der Berufswahlprozess wird aus einer handlungstheoretischen orientierten Sichtweise betrachtet. Er gliedert sich in Berufswahlbedingungen,

Berufswahlaktivität und Berufswahlresultate. Das Ziel ist die Erschließung des neuen Handlungsbereichs Beruf.

P. Härtel (1995) betont, dass auf Grund der sich schnell und drastisch verändernden Rahmenbedingungen keine der genannten Berufswahltheorien alleine ausreichende Erklärungen für die komplexen Einflüsse und Bedingungen der Berufsfindung bereithält. Da aber auch keine zur Gänze zu verwerfen ist, gestaltet der Autor einen integrativen Ansatz, der alle in den Berufswahltheorien genannten Muster auf eine gewichtende Art und Weise vereint, die sich an individuellen, prozesshaften, zeitlichen und sozialen Aspekten orientiert.

Ein integrativer Ansatz, der insbesondere Entwicklungs- und Lernprozesse berücksichtigt, die in einem gesamthaften, kontinuierlichen, mehrstufigen Prozeß sowohl der Beschäftigung mit der Person des Berufswählenden selbst – seinen Lebenszielen, Neigungen, Interessen, Fähigkeiten, Begabungen, Potentialen – als auch der aktiven Auseinandersetzung mit der beruflichen und gesellschaftlichen Umwelt ausreichendes Augenmerk schenken. (Härtel, 1995, S. 69)

Als zu erreichendes Ziel wird wiederum die eigenverantwortliche Entscheidung von Jugendlichen, welche die besten Chancen der Entwicklung der eigenen Person und der eigenen Potentiale bereithält, definiert.

Die Eltern, das gesamte familiäre Umfeld, die Gruppe der Gleichaltrigen, die Schule, spezifische Erfahrungen mit dem Berufsleben etc. beeinflussen also die Berufswahl, sie initiieren, motivieren und begleiten die Jugendlichen. Und noch etwas kommt hinzu: „Die Berufseinmündung ist ein von vielen Faktoren abhängiger Prozeß [sic], der nicht zuletzt von der Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen, also von der Situation des ‚Arbeitsmarktes‘ abhängig ist“ (Knapp et al., 1987, S. 30). Die letztendliche Entscheidung ergibt sich also auch durch das Vorhandensein von konkreten Ausbildungsplätzen und liegt schlussendlich bei den jungen Mädchen und Burschen selbst. Der entscheidende Prozess spielt sich in der Person des Wählenden in ständiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ab. Anders ausgedrückt, die Berufsfindung kann auch als Teil der Sozialisation, oder, wie es K. Hurrelmann (1998) ausdrückt, als Facette des Prozesses der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit und Abhängigkeit von sozialen und materiellen Lebensumständen einer Kultur und einer Epoche, verstanden werden. Der vorberufliche und der berufliche Sozialisationsprozess sind somit Stücke des Verlaufs, in welchem sich ein menschlicher Organismus zu einem sozial handlungsfähigen Individuum entwickelt, wobei dieser Prozess als nicht abschließbar verstanden wird (vgl. Ebner, 1992; Hurrelmann, 1998). Soll näher präzisiert werden, so kann der vorberufliche Teil als Berufsfindung und der darauf folgende als berufliche Entwicklung beschrieben werden. Die Berufsfindung ist durch eine Zunahme

der „Beschäftigung mit den persönlichen Fähigkeiten und Interessen sowie mit den Angeboten und Anforderungen seitens der Ausbildung, der Berufe, der Arbeitswelt“ (Ebner, 1992, S. 24) gekennzeichnet. Die für berufliche Entscheidungen relevanten Informationen verdichten sich quantitativ und qualitativ. Der weitere Verlauf ist nach H. G. Ebner (1992) von vielfältigen Stolpersteinen gepflastert, die unterschiedliche Erfahrungen, Hoffnungen und Enttäuschungen, eine Schwächung des Selbstvertrauens und des Selbstwertes, bewirken können. Es steht fest, die Resultate können für Mädchen und Burschen sehr verschiedene Grade der Realisierung ihrer Vorstellungen und Wünsche mit sich bringen. Und scheinbar oft passiert es: „Mit zunehmender Dauer der Lehrstellensuche ergreifen die Jugendlichen dann auch Berufe, die sie eigentlich nicht erlernen wollen, nur weil eben ‚irgendeine‘ Lehrstelle besser ist als gar keine Ausbildung“ (Kugi, 2004, S. 67). Ebenso äußert sich H. G. Ebner (1992): „Dies bedeutet . . . eine inhaltliche Entleerung der Berufsorientierung, d.h. der Berufsfindungsprozeß [sic] wird in der Entscheidungsphase zur bloßen Lehrstellensuche. Es geht nun primär darum, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, der Ausbildungsberuf selbst ist hierbei nur noch ein nachgeordnetes Kriterium“ (S. 49). Umlenkungen und Anpassungen gehören zum Berufsfindungsprozess dazu. Der individuelle Beitrag der Jugendlichen in diesem Prozess ist heutzutage groß. Sie müssen einiges leisten und für manche sind die Möglichkeiten sehr deutlich markiert. Zu dieser Einsicht kam beispielsweise auch U. Rettke (1988). Durch die Untersuchung zu den Berufswünschen von HauptschülerInnen wird ersichtlich, dass Berufsmöglichkeiten, bei denen HauptschülerInnen in Konkurrenz zu SchülerInnen eines Gymnasiums stehen und bei denen sie für sich selbst keine Chance sehen, aus dem eigenen Pool an Wünschen gestrichen werden. Für viele heißt es dann: „ich möchte werden, was ich als Hauptschülerin werden kann“ (S. 17). Betont wird, dass die Mädchen, um die Situation ertragen zu können, sich mit ihr arrangieren und zu einem neuen Denkmuster, „was ich gekriegt habe, will ich auch werden“ (S. 19), gelangen. Im Berufsfindungsprozess findet demnach eine schrittweise Anpassung an die Realität statt. Um der Situation nicht ohnmächtig gegenüber zustehen bzw. sie aushalten zu können, finden sich Jugendliche offensichtlich mit ihr ab und verdrängen ihre ursprünglichen Wünsche. Sie leisten „Arbeit an sich selbst, um ihre Wünsche und Vorstellungen dem letztendlich realisierten Ausbildungsresultat anzupassen und ihre eigene Karriere als logischen und auch selbst gewollten Werdegang darstellen zu können“ (Mansel & Kahlert, 2007, S. 23). Sie revidieren und ordnen ihre Ansprüche und Vorstellungen neu, um Identität herstellen zu können. Nach H. G. Ebner (1992) müssen damit zwar nicht zwangsläufig Unzufriedenheit und psychische Krisen einhergehen, doch betont er das Entstehen von Brüchen in der Biographie bzw. die

Erschütterung des Selbsterlebens und des Bildes der Persönlichkeit. Und dies scheint umso härter vor sich zu gehen, je nachteiliger Veränderungen einer derartig erzwungenen Umorientierung erlebt wird. Dies zeigt deutlich mit welcher Belastung Jugendliche unter Umständen zu kämpfen haben. Die Zeit der Berufsorientierung kann demnach als krisenhaft und anstrengend bezeichnet werden. Emotionale Verunsicherungen, die Bearbeitung des Selbstwertes, Selbstzweifel etc. können als Begleiterscheinungen auftreten.

2.2.5. Interessen und deren berufliche (Nicht)Umsetzung

In der Fachliteratur wird das Thema berufliche Interessen und Wünsche und deren Realisierung teilweise recht kontrovers diskutiert. Zum einen wird die Nichtrealisierung des Wunschberufes unter anderen, günstigen Voraussetzungen als weit weniger schlimm eingestuft (vgl. Knapp et al., 1987). Weitere Forschungsarbeiten verweisen auf weit geringere Zusammenhänge zwischen der Realisierung von beruflichen Interessen und deren Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit als dies ursprünglich vermutet wurde (vgl. Henning, 2001).

Zum anderen wird aber der Möglichkeiten der Umsetzung von beruflichen Interessen und Neigungen eine wichtige Rolle für den weiteren beruflichen Werdegang zugesprochen. „Für jede Berufsausübung ist die persönliche Motivation von großer Bedeutung. Wer seinen Beruf gerne hat und auf seine Arbeit stolz ist, wird leichter Erfolg haben als jemand, der seinem ‚Job‘ teilnahmslos oder sogar ablehnend gegenüber steht“ (Knapp et al., 1987, S. 35). Für das Vorankommen im heutigen Berufsalltag ist also Motivation und Engagement gefragt. „Diese ist um so eher vorhanden, je besser die Berufswahl vorbereitet wird und je eher ein Beruf, der mit den Berufswünschen übereinstimmt, ergriffen werden kann“ (Knapp et al., 1987, S. 48). Für die Autoren steht fest, Jugendliche, die während ihres Berufsfindungsprozesses bessere Entscheidungen treffen, sprich Entscheidungen durch welche sie im Berufsleben zufrieden sind, schaffen einen günstigeren Rahmen für ein erfülltes und erfolgreiches Arbeitsleben. Ebenso betont P. Härtel (1995) den positiven Beitrag eines Berufseinstiegs, der hinsichtlich Qualifikation, Ausbildung und Weiterbildung den individuellen Gegebenheiten am ehesten entspricht. Er „wird auch am besten zur Entfaltung des Bildungs- und Qualifikationspotentials beitragen und am ehesten zu stabilen, gesicherten Berufsverläufen führen“ (S. 16).

Auch J. L. Hollands Kongruenzhypothese besagt, „dass Personen, die sich in Umwelten befinden, die zu ihren Interessen kongruent sind, eine bessere Leistung erbringen, ein

positiveres Erleben zeigen und länger in dieser Umwelt verbleiben“ (Henning, 2001, S. 2). Eine Übereinstimmung von beruflichem Interesse und Möglichkeiten zur Ausführung in der Umwelt wirkt sich demnach günstig auf die Arbeits- und Berufszufriedenheit aus. Umgekehrt besteht „die Annahme, dass eine mangelnde Passung zwischen Person und Umwelt den Verhaltensstrom einer Person auslenkt und ihm eine andere Richtung verleiht (Henning, 2001, S. 62). Das heißt, Personen mit geringer Übereinstimmung zwischen ihren Interessen und ihren Möglichkeiten diese in ihrer Umwelt auszuleben, neigen dazu andere Gegenstandsbeziehungen und Interaktionspartner zu suchen, sich nach einer anderen beruflichen Tätigkeit umzusehen. Oder aber, sie versuchen die Merkmale ihrer Umwelt zu verändern bzw. verändern sich selbst, um eine höheres Maß an Übereinstimmung zu erreichen.

Erwartungen, die Jugendliche an ihre Ausbildung haben, decken sich nach W. Wittwer (1992) nicht immer mit der Realität. Je weniger Informationen sie über die Ausbildung haben und je widersprüchlicher die Vorstellungen zu jenen ihrer Ausbilder sind, desto größer wird die Differenz zwischen Wünschen und Wirklichkeit, desto eher kommt es auch zu Konflikten und Ausbildungsabbrüchen. Derartige Schwierigkeiten betont auch E. Kugi (2004): „Dies – die *Nichtpassung von Wunsch und Realität (Änderung d. Verf.)* – führt immer wieder dazu, dass Ausbildungen abgebrochen werden oder nach der Absolvierung der ‚ungeliebten‘ Ausbildung nach einer Zeit der Arbeitslosigkeit und des ‚Herumjobbens‘ eine völlige berufliche Neuorientierung erfolgt“ (S. 67). Und an einer weiteren Stelle wird das Problem deutlich: „Am Ende einer beträchtlichen Anzahl von Lehrausbildungen muß [sic] mit großer Wahrscheinlichkeit mit einem Berufswechsel – verbunden mit einem sozialen Abstieg – gerechnet werden“ (Bundesministerium für soziale Verwaltung, 1984, S. 10). Der Abbruch einer oder einer Umorientierung während oder nach einer Ausbildung scheint also für jene, die ihren Wunschberuf nicht realisieren können, eine mehr oder weniger attraktive Option darzustellen. Als Gründe für einen Ausbildungsabbruch werden in der Fachliteratur insbesondere der „Ausbildungsberuf war nicht Wunschberuf“ und „andere Vorstellungen über die Ausbildungsinhalte“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 1989, S. 3, zitiert nach Wittwer, 1992, S. 41) genannt. Auch wenn Jugendliche bereit sind, erste Berufswünsche hinten anzustellen und sich mit Alternativen zufrieden zu geben, schaffen sie es bei weiteren Schwierigkeiten, wie beispielsweise Konflikten mit den MitarbeiterInnen, nicht, unzufriedenstellende Arbeitssituationen aufrecht zu halten. W. Wittwer (1992) betont, dass Abbrecher in der Regel keine neue Ausbildung beginnen, sondern eher in Hilfsarbeiterposten oder die Arbeitslosigkeit schlittern. Vom Arbeitsmarkt ausgeschiedene Lehrlinge werden

allzu leicht zur Problemgruppe stigmatisiert. Ihre Laufbahn ist oftmals durch unterschiedliche Kursmaßnahmen und Lehrgänge gekennzeichnet. „In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Zusammenarbeit mit sozialpolitischen und pädagogischen Einrichtungen anzustreben, da gerade bei diesen Menschen oft keine Motivation (mehr) vorhanden ist und die Voraussetzungen für eine Wiedereingliederung in die Arbeitswelt und Gesellschaft erst geschaffen werden müssen“ (Bundesministerium für soziale Verwaltung, 1984, S. 11). Hier lässt sich ein Phänomen der Pädagogisierung der Gesellschaft erkennen. Die Bürde der Arbeitslosigkeit, die sich aufgrund der Situation am Arbeits- und am Lehrstellenmarkt ergibt, soll durch pädagogische (Bildungs-)Maßnahmen bewältigt werden. Ein ursprünglich gesellschaftliches Problem wird individualisiert und Lernen dient als Ausweg aus der Misere.

Der Umgang mit derartigen Schwierigkeiten ist für Jugendliche sicher kein leichter. Lassen sich die auf den Beruf gerichteten Erwartungen nicht erfüllen, wird mit einer distanzierten Haltung gegenüber diesem Bereich des Lebens reagiert, d.h. er verliert im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen an Bedeutung (vgl. Brock & Otto-Brock, 1988). Jugendliche revidieren bewusst oder unbewusst ihre Haltung zu ihren Wünschen und passen sich der Situation an, um nicht ohnmächtig zusehen zu müssen, wie ihre Zukunft von außen bestimmt wird. Die Anpassungsleistung des vorberuflichen Sozialisationsprozess wirkt sich dabei auf ihre weitere Entwicklung aus. Für H. G. Ebner (1992) hängt es unter anderem von den Erfahrungen ab, die während der Ausbildung gemacht werden, ob und inwiefern Nachteile für die jeweiligen Berufsbiographie entstehen. Dem Autor nach sind es hauptsächlich die Ausbildungsbedingungen, die zu einer Stabilisation oder Verschlimmerung der Situation führen können. Der Prozess der Berufsfindung und die Konditionen der Ausbildung stehen somit mit dem weiteren Verlauf des Berufsweges in einem Zusammenhang. Es ist denkbar, wenn zunehmend negative Erfahrungen in einem alternativen Lehrberuf gemacht werden, sprich auch die Bedingungen am Arbeitsplatz, die Erfahrungen mit den KollegInnen und der Kundschaft usw. keine Entwicklung von positiven Aussichten zulassen, dann können Ausbildungsabbrüche und Arbeitslosigkeit die Folge sein. Umstände auf die auch in der Fachliteratur hingewiesen werden (vgl. Ebner, 1992). Eine fehlende berufliche Ausbildung hat weitreichende Konsequenzen für Jugendliche. J. Mansel und H. Kahlert (2007) betonen: Ein solcher Umstand „sowie die in diesem Zusammenhang subjektiv wahrgenommenen Defizite wirken sich in der Regel auch auf die Einschätzung der weiteren Entwicklungschancen negativ aus und behindern in der Folge auch die Fähigkeit, sich bietende Optionen zu ergreifen“ (S. 24). Das Entstehen einer Abwärtsspirale ist denkbar, welche für die Entwicklung und Förderung der Potentialen von Jugendlichen nicht gerade

förderlich erscheint. L. G. Braun (2005) betont, dass viele junge Menschen gezwungenermaßen bzw. sogar freiwillig Warteschleifen durchlaufen, weil eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf gerade nicht möglich ist. Dabei wird leider darauf vergessen, „dass jedes ‚versäumte‘ Jahr ihre Aussichten auf eine Lehrstelle weiter schmälert“ (Braun, 2005, S. 131f). Die Spirale dreht sich weiter abwärts, der Berufswunsch rückt weiter in die Ferne und die Verwirklichung der eigenen Interessen und Potentiale gerät aus dem Blickfeld.

2.3. Potential

Es ist schlüssig, dass es für in der Erziehung und Bildung tätige Personen wichtig ist, sich mit dem Begriff des Potentials auseinanderzusetzen, wollen sie die Entwicklung und das Vorankommen ihrer Schützlinge fördern und sichern. In der Erziehungspraxis wird der Begriff auf eine natürliche und alltagstaugliche Art und Weise verwendet, ein Umstand der allerdings wenig zur Präzisierung beiträgt. Umso überraschender scheint es, dass beispielsweise im Wörterbuch der Pädagogik (Böhm, 2005) kein Eintrag unter dem Schlagwort Potential zu finden ist. Eine Annäherung an das Thema lässt sich allerdings bei der Abhandlung zum Begriff der Begabung finden. Anlagen werden als „Potenzen bzw. Energien, die viele Realisationen offenlassen“ (Böhm, 2005, S. 67) verstanden. Es geht also um im Menschen innenwohnende Kräfte, deren Realisierung noch nicht festgelegt ist. Böhm (2005) führt weiter aus, dass es sich im Vergleich der Jugend von früheren Zeiten mit der von heute zeigt, dass durch veränderte Anforderungen auch neuartige Potenzen aktualisiert werden. Die Realisierung ist demnach an kulturelle und geschichtliche Aspekte gebunden. Das Wort Potenz stammt an sich aus dem Lateinischen und bedeutet unter anderem Fähigkeit und Leistungsvermögen, der Begriff Potential wird in ähnlicher, quasi verbindender Weise mit Leistungsfähigkeit übersetzt (vgl. Duden, 1982). Diese Ähnlichkeit lässt vermuten, dass das Verständnis des Terminus Potenz im Zusammenhang mit Begabung sich an die Idee des Potentials zumindest annähert.

Vorerst erscheint der Ausdruck des menschlichen Potentials also noch als ungenau. Im alltäglichen Sprachgebrauch hat sich ein grobes Vorverständnis darüber entwickelt, welches für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung als interessant erscheint. Wenn vom Potential einer Person gesprochen wird, können einerseits die Stärken einer bestimmten Person gemeint sein, also bereits vorhandene und ausgeprägte Handlungsmuster. Andererseits könnte aber auch an vermutete Begabungen und Talente gedacht werden, die noch der Förderung oder

Verwirklichung bedürfen. Tendenziell scheint, als würde das Sprechen oder Denken über das Potential eines Menschen eher mit positiven Zuschreibungen verbunden sein und die Wendung „potentiell“ mehr Offenheit zulassen. Es fällt uns wahrscheinlich leichter zu sagen, jemand hat das Potential ein guter Klavierspieler zu sein, als, jemand hat das Potential zum Kettenraucher. Sprachlich erscheint es eigenartig, hätte eine Person das Potential zum Selbstmörder, dass jemand aber ein potentieller Raucher oder Selbstmörder sein könnte, klingt vergleichsweise angenehm in unseren Ohren.

Allein dieser kurze Einblick in das Vorverständnis zum Thema zeigt, dass es sich bei diesem Begriff um einen sehr facettenreichen und breit gefassten Bereich handelt. Eine ausführliche Darstellung unterschiedlichster Zugänge, vom Alltagsverständnis über geschichtliche Hintergründe bis hin zu ethischen Rahmenbedingungen, liefert J. Wadsack (2007) durch ihre Entwicklung eines Topos über das Potential des Menschen.

Im folgenden Kapitel wird vor allem I. Schefflers (1985) Zugang zum menschlichen Potential näher beleuchtet. Einerseits dient diese Auseinandersetzung der genaueren Beschreibung und Betrachtung des Begriffes Potential. Andererseits geschieht dies in der Hoffnung, Hilfe und Hinweise in Bezug auf die Entwicklung eines Fragebogens für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zu finden.

2.3.1. Das Menschliche Potential

Zum Kontext des Entstehens der von I. Schefflers (1985) vorgestellten Idee² ist zu berichten, dass im Rahmen des Harvard Projektes zum Menschlichen Potential, das von der Bernard van Leer Foundation of The Netherlands unterstützt wird, in gewisser Weise ein Auftrag voranging. Diese Institution fördert innovative Projekte, welche sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche befähigen, so gut wie möglich von ihren bildenden und erziehenden Möglichkeiten zu profitieren, dabei ihr eigenes Potential zu erfüllen und die Gesellschaft voranzutreiben. I. Scheffler ging es vor allem um die Entwicklung einer Theorie, die für die erzieherische Praxis von Relevanz ist. Durch eine Mischung aus Herangehensweisen und Analysen der Bereiche Philosophie, Psychologie und Anthropologie, sowie einen interkulturellen Dialog hofften er und seine MitarbeiterInnen, dies zu erreichen.

² Das referierte Werk ist im Original in Englisch. Im Bewusstsein, dass es im Rahmen dieser Arbeit beinahe unmöglich scheint, eine wirklich zufriedenstellende Übersetzung zu finden, werden wichtige Passagen und Wörter aus dem Original übernommen und mit als passend erscheinenden Vokabeln versehen.

Der Autor gibt zunächst einen Überblick über eine Interpretation des menschlichen Potentials, wie sie im Denken von LehrerInnen, Eltern und in der Planung Tätigen vorherrscht. Dabei zeigt er die Besonderheiten der menschlichen Natur auf, beschreibt die Rollen von Denken, Handlung und Gesellschaft bzw. entlarvt drei Mythen, die im Denken über Potential verhaftet sind.

2.3.1.1. Drei Mythen über das menschliche Potential

Der erste Mythos lautet „*the idea of fixed potentials*“ (Scheffler, 1985, S. 11), die Idee eines unveränderlichen Potentials. Er besagt, dass in einem weiten Verständnis davon ausgegangen wird, dass die Potentiale eines Menschen von vornherein feststehen. Scheffler (1985) betont: „*the stock of potentials changes over time*“ (S. 11). Er geht also von einem veränderlichen Bestand an Potentialen aus, der sich im Laufe der Zeit verändern kann. Aus alten, sich verwirklichenden Potentialen können neue, bis dato nicht bekannte entstehen. Leider können Potentiale auch abhanden kommen. „*Certain educational moments must be caught or they are gone forever*“ (Scheffler, 1985, S. 12). Kurz gesagt, Potentiale, die sich heute erkennen lassen, können morgen verschwunden sein.

Nach Scheffler (1985) ist der Druck der Verantwortung auf Entscheidungsträger über erzieherische und bildende Maßnahmen enorm. Sie neigen dazu sich von ihm loszusagen und ihn zu verdrängen. Eine beliebte Strategie dabei ist der Glaube an ein harmonisches Potential. „*This is the myth of harmonious potentials*“ (Scheffler, 1985, S. 14). Vielfach wird angenommen, die im Menschen innenwohnenden Potentiale würden alle zueinander passen und nicht in Konkurrenz zueinander stehen. „*Every student in fact harbors potentials that are as such compatible but whose realizations conflict*“ (Scheffler, 1985, S. 15). Auch wenn Potentiale an sich als kompatibel erscheinen, durch ihre Realisierung können Konflikte entstehen. Ein Mensch kann buchstäblich nicht all das werden, was er sein könnte. Mit der Realisierung von bestimmten Potentialen tun sich unterschiedliche Wege auf, die er gehen kann. Aber gleichzeitig auf allen zu wandern ist ein Ding der Unmöglichkeit. Zu wählen heißt, einbeziehen aber auch auszuschließen.

Ein weiterer weitverbreiteter Mythos ist, dass Potentiale an sich etwas Gutes sind, „*the myth of uniformly valuable potentials*“ (Scheffler, 1985, S. 15). Sie haben einen positiven Wert und ihre Realisierung bringt Annehmbares mit sich. Mögliche negative Aspekte werden im allgemeinen Denken über Potentiale außen vor gelassen und weggeschoben. Scheffler (1985) betont, dass Menschen ebenso potentiell gut wie auch böse sind. Es ist daher nicht nur

notwendig, zwischen Potentialen zu entscheiden, deren Realisierung miteinander im Widerspruch stehen, sondern auch gute von schlechten Potentialen zu unterscheiden.

Diese drei Mythen lassen sich im Alltagsverständnis wiederfinden. Sie reduzieren das bildungserzieherische Problem auf die Fragen: Welche Potentiale hat ein junger Mensch und wie können sie am ehesten realisiert werden (vgl. Scheffler, 1985). Der Autor und seine MitarbeiterInnen waren in der Folge darum bemüht, ein begriffliches Rahmenwerk für das menschliche Potential zu entwerfen.

2.3.1.2. Ein Konzept über das menschliche Potential – drei Rekonstruktionen

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass I. Scheffler (1985) von einem Menschenbild ausgeht, das das Subjekt von Grund auf als aktiv beschreibt. Handlung wird dabei als Aktion verstanden, die von Zweckmäßigkeit, Symbolisierung und sozialen Kontext beeinflusst wird. Sie reflektiert vorgegebene Normen und kreiert neue durch das Instrument der Entscheidung. Ein neugeborenes Kind wird als noch undeterminierte biologische Einheit verstanden, die erst durch menschliche Bestrebungen näher ausdifferenziert wird. Allerdings steht der undeterminierte Mensch in Verbindung mit vorstellbaren und logischen Möglichkeiten für seine Zukunft, deren Realisierung davon abhängt, was getan wird. Und dieses Tun ist seinerseits abhängig von der inneren Natur des Kindes. Sie weist die Richtung und leitet die Handlung an. Erziehende teilen also ein in Aspekte, die verwirklicht werden können und solche, die im Zusammenhang mit dem Kind als fremd erscheinen und als unerreichbar gelten. Ersteres wird tendenziell als Potential verstanden, letzteres zumeist mit ruhigem Gewissen, aber Bedauern, fallengelassen. Die traditionelle Denkweise über Potential und die darin enthaltenen Mythen bringen Schwierigkeiten für erzieherisches Handeln mit sich. I. Scheffler (1985) ist um befreite Rekonstruktionen des Denkens über Potential bemüht. Er konstruiert spezifische Eigenschaften, die in Beziehung zu einem bestimmten Merkmal stehen, das als noch unerreicht gedacht wird. Dieses Merkmal oder Potential wird dabei wertfrei belassen und kann nicht als lenkende Kraft oder dauerhafte innere Natur des Menschen verstanden werden. Sehr wohl aber reflektiert es das Subjekt und seine soziale Umwelt. Es ist gegenüber Veränderungen offen.

Im Konkreten wird Potential im ersten Konzept als das Vermögen zu werden verstanden, **“potential as capacity to become”** (Scheffler, 1985, S. 46). Potential beschreibt also eine Fähigkeit, die zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht realisiert ist. Scheffler (1985) führt ein Beispiel an. John hat das Vermögen, ein Klavierspieler zu werden. Zum derzeitigen Zeitpunkt

fehlt ihm die Fähigkeit, tatsächlich auch Klavier zu spielen, aber was er sehr wohl besitzt, ist die Fähigkeit Klavierspielen zu lernen. Er kann sich theoretisch in einen Klavierspieler entwickeln. Es lässt sich also die echte Fähigkeit von der Fähigkeit oder dem Vermögen zu lernen unterscheiden. Ob sie diese tatsächlich auch in Zukunft entwickeln wird, ist unbestimmt und fraglich. Dieses Denken über Aneignung beschränkt sich nicht nur auf Fähigkeiten. Es kann auch auf Gewohnheiten, Charakterzüge, Neigungen usw. übertragen werden. Wichtige Eckpunkte sind also das Fehlen der potentiellen Eigenschaft in der Gegenwart bzw. die Fähigkeit sich, die potentielle Eigenschaft in der Zukunft anzueignen, sprich jemand zu werden, der sie besitzt. Wichtig ist, dass das Jemand-kann-etwas-werden nicht bedeutet, dass er dies auch zwingend werden muss. Um ein Potential zu verwirklichen müssen nach Scheffler (1985) mehrere Faktoren zusammenspielen, „if any required factor is missing, the performance will be prevented“ (S. 48). Fehlt einer, wird die Erfüllung verhindert. Andere, bereits vorhandene Umstände hingegen können ebenso zur Nichtrealisierung beitragen. Wiederum andere Umstände können zwar als ungünstig erscheinen, müssen aber nicht zwangsläufig die Verwirklichung einer potentiellen Eigenschaft stoppen. Dieses Können aber Nichtmüssen ist in der gleichen Weise auf das bloße Vermögen, sich eine potentielle Eigenschaft anzueignen, anzuwenden. Der Kontext, in dem die Umstände auftreten, ist von immenser Wichtigkeit und darf nicht aus dem Blick verloren werden. Kulturelle Bedingungen haben einen großen Einfluss. So können auch falsche Überzeugungen, die die Nichtrealisierung von potentiellen Eigenschaften betreffen, zu tatsächlich hinderlichen Umständen werden. Um nicht dem Mythos, dass Potentiale an sich etwas gutes sind, zu erliegen, muss auch daran gedacht werden, dass es sowohl gute, wie auch schlechte potentielle Eigenschaften gibt. Es gilt zu bewerten, welche davon realisiert werden und welche eher in die Vergessenheit versinken sollen. Dies zeigt auch, dass Potentiale nicht als leitend, unveränderlich und dauerhaft gesehen werden können. Sie sind eine Sache des Individuums, das sie in sich trägt, dürfen aber nicht vom Kontext, in dem der Mensch lebt getrennt betrachtet werden. I. Scheffler (1985) fasst diese Eigenheiten unter dem Aspekt „principle of relativity“ of potential“ (S. 51), sprich das Prinzip der Relativität des Potentials, zusammen.

Die zweite Rekonstruktion beschreibt Potential als eine Neigung zu werden, ***“potential as propensity to become”*** (Scheffler, 1985, S. 52). Dieser Zugang sagt uns also etwas über die Motivation des Besitzers einer potentiellen Eigenschaft aus, über den Hang oder die Veranlagung zu einem freiwilligen Verhalten. I. Scheffler (1985) bringt wieder ein Beispiel. Wenn jemand die Tendenz oder Neigung hat, zu schwimmen, wenn er die Chance dazu

bekommt und seine Wahl nicht behindert wird, dann wird er wahrscheinlich auch schwimmen. Eine Person, die unter solchen Bedingungen nie schwimmt, kann trotzdem die Fähigkeit, die noch werden kann, besitzen, aber es kann kaum gesagt werden, er hätte die entsprechende Neigung dazu. Potential als Neigung verstanden, meint also, dass sich jemand tendenziell für die potentielle Eigenschaft entscheiden wird, wenn die Umstände es ermöglichen. Das Ergebnis kann unter Vorbehalt vorausgesagt werden. Es wird aber nicht bloß als möglich behauptet, noch ist es rundweg vorhersehbar. Eher ist es zu prognostizieren, wenn gewisse, mehr oder weniger unbestimmte Umstände vorhanden sind. Die Betonung liegt demnach auf einer Wenn-dann-Komponente. Das Prinzip der Relativität bleibt erhalten. „The potentially-attribution makes a prediction only relative to conditions to be understood in context“ (Scheffler, 1985, S. 54). Eine potentielle Eigenschaft ermöglicht eine Prognose nur im Verhältnis zu seinen Umständen, die in ihrem jeweiligen Kontext verstanden werden müssen. Zusätzlich erscheint es notwendig, dass eine Prognose nur über mehrere Stadien verläuft. Von anfänglichen Gegebenheiten allein kann keineswegs das Endprodukt vorausgesehen werden. Es existiert in diesem Fall kein übergeordnetes Gesetz, das den Anfang mit dem Ende durch eine direkte Linie verbindet. Eher kann angenommen werden, dass jede Stufe in diesem Prozess zusätzliche, zeitgleiche Konditionen erfordert. Soll ein Ergebnis vorhergesagt werden, müssen adäquate Umstände mit Wenn-Charakter, die das Milieu und die Zeit betreffen, verwirklicht werden. Dies erklärt, dass es unmöglich ist, eine gerade Linie von den Anfängen eines Potentials bis hin zu seiner Verwirklichung zu ziehen. Eher sind viele, in unterschiedliche Richtungen weisende Wege, mit verschiedenen Ergebnissen, die sowohl erwünscht als auch unerwünscht sein können, mitzubedenken. Dennoch bringt das Sprechen über ein spezifisches Potential immer den Gedanken an ein mögliches Ergebnis und den Versuch, es entweder zu fördern oder es an seiner Verwirklichung zu hindern, mit sich. Potentiale können auch in diesem Falle nicht als dem Subjekt innewohnende Ziele verstanden werden. Sie sind nicht handlungsleitend und der Kontext in dem sie stehen, darf nicht außer Acht gelassen werden.

Das Potential als eine Fähigkeit zu werden, ***“potential as capability to become”*** (Scheffler, 1985, S. 58) rundet die Rahmenkonstruktion ab. Fähigkeit meint hier die Leistungsfähigkeit eines Individuums, die für das Zustande bringen eines bestimmten Ergebnisses von Nöten ist. Dieser Faktor des Könnens bringt den Akt der Vollstreckung in den Zuständigkeitsbereich des Subjektes. Sie unterliegt seinen Kräften und seiner Kontrolle, innerhalb der Grenzen seiner Absicht und seiner Entscheidung. Wenn jemand entscheidet, etwas zu tun, ist es wahrscheinlich, dass er es auch tatsächlich tun wird. Potential als

Fähigkeit zu werden, versteht das Individuum als dazu ermächtigt, das Ziel zu erreichen. Dieses Konzept umfasst jenes, das innerhalb der Grenzen der effektiven Wahl oder einer Anstrengung einer Person liegt, sprich jenes, das innerhalb der Kräfte, innerhalb der Freiheit der Person zu verorten ist. Jemanden zu fördern, heißt nach I. Scheffler (1985) also, den betreffenden Menschen zur Durchführung einer Aktion zu ermächtigen. Dies kann beispielsweise durch die Unterstützung bei der Überwindung von hinderlichen Umständen sein, die sich aus dem Kontext, in dem die Person lebt, ergeben. Für den Autor geht der Status der Befähigung über den der Ermöglichung hinaus: Die Möglichkeit zum Schwimmen zu erschaffen, bedeutet Gründe, die vorhersagen, dass jemand nicht schwimmen wird, zu entfernen. Jemanden zu ermächtigen zu schwimmen meint, wenn sich die Person entscheiden sollte zu schwimmen, dann, natürlich unter bestimmten Umständen, wird sie es auch tatsächlich tun. Es kann vorhergeschen werden, dass sie schwimmt, wenn sie nicht daran behindert wird, unter der Voraussetzung natürlich, dass sie sich auch wirklich dazu entscheidet. Potential, im Sinne von Fähigkeit zu werden, meint also, dass eine Person die Leistungsfähigkeit besitzt, sich ein bestimmtes Merkmal anzueignen. Jemanden zu ermächtigen, ein bestimmtes Merkmal zu erreichen, wird um eine Facette erweitert. Es geht in diesem Falle darum, jemanden zu ermächtigen, das Passende zu lernen. „Capability is power of effective choice and such power does not follow the channels of value judgement that may be laid down for it“ (Scheffler, 1985, S. 62). Diese Fähigkeit meint also die Kraft, der effektiven Auswahl. Wobei eine solche Kraft nicht unbedingt jenen Kanälen von Wertmaßstäben folgt, die für sie festgehalten wurden. Ein Beispiel: Wie StudentInnen der Medizin ihr Wissen als zukünftige ÄrztInnen anwenden werden, ist ungewiss. Durch ihr Studium lernen sie beides, zu heilen, aber auch zu töten (vgl. Scheffler, 1985). Bildung hat den Menschen mit ausreichenden Informationen und Schemen von Werten zu versorgen, die ihm bei seiner Wahl leiten. Die bereits genannten Facetten, dass Potentiale nicht handlungsleitend, aber veränderlich sind, und dass sie stets eingebettet in einen sozialen Kontext zu betrachten sind, bleiben auch beim Potential als eine Fähigkeit zu werden aufrecht.

Das Nachdenken über Potential reflektiert die unterschiedlichen Möglichkeiten des menschlichen Werdens. Es zeugt von der grundsätzlichen Offenheit der Zukunft eines Kindes und verweist aber gleichzeitig auf den Kontext, in den es hineingeboren wird und auf jene Dinge die anscheinend zu tun sind, damit seine Möglichkeiten verwirklicht werden können.

Tatsächliche Potentiale müssen erkannt werden, sie müssen bewertet werden und es sollen Wege und Mittel gefunden werden, um sie zu fördern oder einschlafen zu lassen.

Summa summarum drehen sich die drei Rekonstruktionen um das Erwerben eines bestimmten Merkmals. Der Terminus Erwerben enthält dabei mehrere Dimensionen. „Capacity for acquisition . . . propensity for acquisition . . . capability for acquisition“ (Scheffler, 1985, S. 61). Kurz gesagt, geht es um das Vermögen, zu lernen sich etwas anzueignen, um die Neigung, dies unter bestimmten Umständen auch tun zu wollen, und um die Gabe oder Leistungsbereitschaft, es auch tatsächlich durchzuziehen. Jeder dieser Bereiche ist für sich genommen kontextabhängig, ein Umstand, der unterschiedliche Variationen von Potential mit sich bringt. Potentiale sind nicht in der Person innenwohnende Ziele, die handlungsleitend nach Verwirklichung streben. Zwischen den drei Rekonstruktionen gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede, auf jeden Fall aber sind sie untereinander kompatibel. Das Nachdenken über Potentiale streift nicht nur das Thema Verwirklichung, konkret führt es auch in Richtung Selbstverwirklichung. Eine Person wird nicht erfasst als jemand, der bestimmte Eigenschaften und Merkmale zum jetzigen Zeitpunkt mit sich bringt. Es geht immer auch um die Möglichkeiten, die sie unter bestimmten Umständen verwirklichen könnte, oder die sie unter der Annahme, sie entscheidet sich tatsächlich für sie, auch verwirklicht. Die traditionelle Sicht über Potential, inklusiver ihrer Mythen, limitiert unsere Sicht auf das Phänomen. I. Schefflers (1985) Rekonstruktionen bringen ein weiteres Verständnis und eine variable Sichtweise mit sich.

Das Denken über Potential regt im Weiteren dazu an, sich mit einem anderen Begriff mit Durchschlagskraft für die Pädagogik auseinanderzusetzen. Der Begriff der Begabung scheint sich zwar vom Potential, wie es unter I. Scheffler (1985) verstanden wird, zu unterscheiden, dennoch ist es denkbar, dass sich gewisse Parallelen finden lassen.

2.3.2. Potential und Begabung

Der vorliegende Abschnitt soll lediglich das Bild von Potential abrunden. Er erhebt in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit. Viel eher als eine detaillierte Beschreibung des Phänomens Begabung dient dieser Abschnitt dazu, das Verständnis in Bezug auf das menschliche Potential zu sensibilisieren und um es eine Spur zu erweitern.

Im Denken von H. Roth (1952) ist die Frage nach der Begabung sowohl ein theoretisches als auch ein praktisches Problem. Der Autor stellt sich die Frage, „inwieweit Begabung nichts

anderes ist als Anlage, Reifung, Entfaltung, und inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erwecken von außen, Aufwecken“ (S. 113). Zunächst grenzt er den Begriff der Begabung von dem der Intelligenz, die als relativ konstant angenommen werden kann, ab. Begabung hingegen ist etwas, das sich entfalten kann, und nicht durch die Lösung von Testaufgaben messbar ist. „Begabung kann sich . . . nur in der Aneignung, Beherrschung und Vollendung tatsächlicher Leistungsformen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung dartun“ (Roth, 1952, S. 115). Dies verweist implizit darauf, dass die Entfaltung von Begabung an die jeweilige Kultur, den jeweiligen Kontext gebunden gesehen werden muss. „Erst dann kann sich Begabung zu jener Stufe entfalten, wo wieder neue Aufgaben und Probleme auf Lösung harren“ (Roth, 1952, S. 115). Begabung entwickelt sich also nicht linear und von einem Anfangs- zu einem Endpunkt, viel mehr ist dieser Vorgang als ein phasenweiser Prozess zu betrachten, in dem ständig dazu gelernt wird und immer neue Probleme bewältigt werden können.

H. Roth (1952) betont, auch wenn sich gewisse Anlagen in den Genen vermuten lassen, kann ihnen nicht mehr als die Rolle einer Bereitschaft, einer denkbaren Kraft, zugeschrieben werden. „Es kann angenommen werden, daß [sic] wir es bei den Begabungen mit seelisch-geistigen Energien zu tun haben, bei denen es wesentlich auf die Umwelt ankommt, ob und wie sie sich in Leistungen ausformen“ (Roth, 1952, S. 117). Begabung entfaltet sich also stets im Hinblick auf den Kontext eines Lebens. Und für PädagogInnen gibt es eine Menge zu tun, um die Entfaltung von Begabungen zu fördern (vgl. Roth, 1952, S. 120ff).

H. Roth (1952) teilt im Weiteren den Prozess der Begabungsentfaltung in unterschiedliche Stufen ein. Wichtige Eckpunkte sind die Ansprechbarkeit auf ein bestimmtes Material und eine auffällige Neigung, an ihm interessiert zu sein. Leistungen, die in Verbindung mit diesem Material stehen, werden in der Regel mit einer bestimmten lustbetonten Leichtigkeit erbracht. Die Wertschätzung steigt und das Bedürfnis nach weiteren, erhöhten Erlebnissen führt zu einem Opfer an Zeit und Kraft, um sich weiterhin mit der Sache auseinanderzusetzen zu können. Durch eine Unzufriedenheit mit der erreichten Leistung und eine Bereitschaft zu vermehrter Anstrengung ist eine Steigerung zu erwarten. Dies wiederum bringt ein wachsendes Selbstvertrauen im Gebiet mit sich und gipfelt in der „schöpferischen Produktivität“ (Roth, 1952, S. 119). Die Entfaltung einer Begabung beschränkt sich nicht auf einen Bereich allein. Es kommt im Laufe der Zeit zu einer Umformung der ganzen Persönlichkeit.

Festzuhalten ist, dass nach H. Roths Auffassung Begabung als nichts Fixes und Endgültiges gesehen werden kann, denn das, „was von innen heraus reift und sich entfalten will, nicht beliebig lang in lebendiger Bereitschaft bleibt, sondern wieder verschwindet,

verkümmert und abstirbt, wenn die Umwelt keine Handreichung bietet zur Ausformung“ (Roth, 1952, S. 122). Dies mag den Anschein haben, dass Begabungen nahezu nach Verwirklichung drängen, doch dies wird an anderer Stelle explizit relativiert, „Begabungen, die sich in eigener Stoßkraft entfalten, sind selten“ (Roth, 1952, S. 124). Es handelt sich also eher um ein Phänomen, das der Hilfe von außen bedarf, um sich entwickeln zu können.

Einen etwas anderen Blick auf die Erscheinung Begabung hat A. Wilhelm (1968). Er kritisiert H. Roths Annahme, Begabung sei als Begaben von außen zu verstehen. Sie sollte sehr wohl auch als selbstständige Schöpferkraft verstanden werden, denn jede erzieherische und bildende Maßnahme baut auf Anlagen auf und keine pädagogische Fertigkeit kann aus einem Dummen ein Genie und aus einem Genie einen Dummen machen. „Begabung ist die Gesamtheit der angeborenen Fähigkeiten zu qualifizierten Leistungsvollzügen in den verschiedenen Kulturgebieten“ (Arnold, 1968, S. 43). Begabung ist ein endogener Faktor, der sich durch Leistung und Werk ausweist. Aber auch nach W. Arnold (1968) ist die jeweilige Erlebnissituation nicht zu vernachlässigen. Der Kontext, in dem eine Person lebt, wirkt sich unmittelbar auf den Vollzug einer Leistung aus. Er kann fördernd oder hindernd sein, motivierend oder unterdrückend. Im Wesentlichen stimmt der Autor mit H. Roth (1952) überein, dass Begabung umfassender ist als Intelligenz, und dass der psychologischen Diagnostik Grenzen gesetzt sind. Sehr wohl aber sind Werk- und Leistungsanalysen notwendig, da sie auch den ersten Schritt zur Aktivierung von Begabungen beitragen.

In Bezug auf das menschliche Potential ist zusammenzufassen, dass auch der Begriff der Begabung mit dem Menschen innenwohnenden Kräften in Verbindung gebracht wird. Hinsichtlich einer handlungsleitenden Richtung stimmt H. Roth (1952) eher mit I. Scheffler (1985) überein. Beide Autoren geben zu verstehen, dass es eines Reizes, in welcher Form auch immer, von außen bedarf, um den Prozess einer Verwirklichung ins Rollen zu bringen. W. Arnold (1968) hingegen spricht der Begabung selbst eine schöpferische Kraft zu. Sowohl über das Potential als auch über die Begabung wird angenommen, dass sie anlagenbedingt sind, die Entfaltung aber stark an einen gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext gebunden ist. Dies zeigt, dass der Begriff der Begabung und der Begriff des Potentials Parallelen aufweisen und in Verbindung gebracht werden können.

2.3.3. Potential und (Aus)Bildung

Sowohl das Verständnis zum Phänomen des Potentials als auch das zum Begriff der Begabung verweisen darauf, dass es wesentlich auf den Kontext ankommt, in dem ein Mensch mit zu verwirklichenden oder zu vermindernden potentiellen Eigenschaften lebt. Bildung und Ausbildung kann in der Regel als ein wesentlicher Bestandteil dieses Lebenskontextes verstanden werden. In der Gesellschaft ist es ein weitverbreiteter Gedanke, dass das Bildungswesen danach streben sollte, für die Verwirklichung der Potentiale von jungen Menschen zu sorgen. „The educational system, it is widely said, should aim at fulfilling the potentials of children“ (Scheffler, 1985). Dies lässt sich sowohl mit dem Begriff der Allgemein- wie auch dem der Ausbildung vereinbaren. Es ist im bekannt, dass dem Bereich der Allgemeinen Bildung zum einen die Schaffung einer Basis für die Verwirklichung von Potentialen und Begabungen zugesprochen werden kann. Die Fähigkeit zu Lesen ist beispielsweise eine Notwendigkeit, um sich mit weiteren Bereichen auseinandersetzen zu können. Zum anderen können durch allgemeinbildende Inhalte aber auch Potentiale angesprochen werden, die eben nicht zur Ausführung einer beruflichen Tätigkeit notwendig, aber dennoch wert sind, entwickelt zu werden. Dem Bereich der Ausbildung wird wohl eher die Entfaltung von Potentialen zuzusprechen sein, die sich konkret auf eine mögliche berufliche Laufbahn beziehen. Dies können sowohl eher geistige als auch eher handwerkliche Tätigkeiten sein.

Für I. Scheffler (1985) ist klar, dass es eine spezifische Verantwortung für Personen gibt, die sich um die (Aus)Bildung von Menschen kümmern. “The educator’s aim is to destroy as well as to strengthen potentials, to shrink as well as to enhance various sorts, to block as well as to promote their realization” (Scheffler, 1985, S. 15). Durch seinen Zugang zum Thema ergibt sich für PädagogInnen und auch für sich in der Planung befindliche Personen die Aufgabe, Potentiale entweder zu stärken oder eben auch zu zerstören, bestimmte zu fördern und andere zu unterdrücken, so mache Verwirklichung zu begünstigen und eine andere zu blockieren. Daher ist auch die Bildung von PädagogInnen und Gesetzgebern von außerordentlicher Bedeutung.

Für J. Mansel und H. Kahlert (2007) hat Bildung eine besondere Aufgabe: „Neben der Reflexion der eignen Situation ist das Erproben von eigenen Kompetenzen, die handelnde Entäußerung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Praxis in stärkerem Maße in Bildungsprozesse einzubeziehen, damit das individuelle Potential vergegenwärtigt und aktualisiert werden kann“ (S. 31). Für die Autoren ist der Erwerb von Bildung als ein

biographischer Prozess zu entwerfen, durch welchen Erfahrungen ermöglicht werden und Können nach außen gebracht und angewandt werden kann. Auch hier wird deutlich, dass es eines Anreizes, beispielsweise in der reinen Form der Möglichkeit des Ausprobierens, bedarf, um ein Potential zu fördern. Bildung kann solche Möglichkeiten bereitstellen und trägt somit zur Verwirklichung von Potentialen, zur Entwicklung und Verwirklichung der Person bei. Persönlichkeitsbildung kann im Weiteren auch als eine Basis für die erfolgreiche Entwicklung im Beruf angesehen werden. M. Jahoda (1983) geht noch einen Schritt weiter, in dem er betont, dass „der Tätigkeit im Beruf selbst ein persönlichkeitsbildender Wert zukommt, der – je nach Gelingen der Berufswahl – aufbauende oder beladende bis zerstörende Wirkung zukommen kann“ (zitiert nach Härtel, 1995, S. 31).

2.3.4. Potential und Beruf

Um einen Beruf ausüben zu können, bedarf es, auf das Fach bezogene, typische Fertig- und Fähigkeiten zu erlernen. Natürlich ist es kein Muss, dass die eigenen Interessen tatsächlich auch im Berufsleben umgesetzt und verwirklicht werden. Doch es ist denkbar, dass ein solcher Umstand Vorteile mit sich bringt. Nach P. Härtel (1995) spielt die Zusammenführung von Interessen und Anlagen des Individuums mit den jeweiligen Verwirklichungsmöglichkeiten im Beruf eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn „sowohl die ökonomische Komponente erfolgreicher Berufstätigkeit wie auch die psychologischen Auswirkungen befriedigender oder unbefriedigender Berufstätigkeiten *haben (Änderung d. Verf.)* bedeutende Konsequenzen für die außerberufliche Lebenswelt“ (S. 22). Die Berufswelt wird somit nicht nur als eine zentrale Möglichkeit der Selbstverwirklichung anerkannt, das Erleben in ihr überträgt sich auch auf andere Bereiche des Lebens. Zufriedenheit im Beruf ermöglicht generell ein höheres Maß an Zufriedenheit im Leben. Unzufriedenheit lässt wohl eher das Gefühl, „unrund“ zu sein, entstehen. Nach C. Bühler (2007) ist vor allem die Identifikation mit den Arbeitsinhalten wichtig. Die Autorin spricht sich sehr wohl für die Verwirklichung von eigenen Potentialen im Berufsleben aus. „Die berufliche Tätigkeit soll der Entfaltung eigener Qualifikationen und der Selbststilisierung dienen, persönlichen Erfolg bringen und Spaß machen“ (Bühler, 2007, S. 33). Sie nimmt quasi an, dass die Übereinstimmung von eigenen Neigungen und Interessen mit dem Lernen für den Beruf eine zufriedenstellende Anerkennung und ein positives Lustgefühl mit sich bringen kann.

Doch nicht nur für den Einzelnen ergeben sich durch das Verbinden von Potentialen und beruflichen Fähigkeiten Vorteile.

Das Zusammenführen von Neigungen und Interessen, Anlagen und Begabungen des einzelnen [sic] mit den realen Anforderungen im betrieblichen, wirtschaftlichen Umfeld ist somit eine Voraussetzung für Existenzerhaltung und Weiterentwicklung von Betrieben, damit auch für Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen und damit wiederum Voraussetzung für eine erfolgversprechende Beschäftigungspolitik in einer modernen Volkswirtschaft überhaupt. (Härtel, 1995, S. 16).

Es hat nicht nur Vorteile für das Individuum, wenn seine Potentiale im beruflichen Alltag eine Entsprechung finden und durch die Aktivität verwirklicht werden können. Der Autor betont die weitreichenden Konsequenzen für die Gesellschaft im Allgemeinen. Er sieht in der Zusammenführung die Basis für eine Weiterentwicklung des gesamten Systems. Fortschritt ist ohne das Ausnutzen des vorhandenen Potentials nicht möglich.

In Bezug auf den Berufswahlprozess, der auch nach I. Scheffler (1985) in einem bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext stattfindet, ist folgendes festzuhalten. Wird er im Sinne einer Zuordnung als zu eng verstanden, sprich wird er als zu statisch in der Zusammenführung von Persönlichkeitsmerkmalen und Qualifikationsanforderungen und Einstiegsmöglichkeiten gesehen, „birgt dies die Gefahr in sich, daß [sic] einerseits der Entfaltbarkeit von Potentialen von Persönlichkeiten – etwa durch gezielte berufsorientierte Motivation – zu wenig Augenmerk geschenkt wird und andererseits der Dynamik von Entwicklungen in Wirtschaft und Beruf zu wenig Beachtung entgegengebracht wird“ (Härtel, 1995, S. 36). Es klingt zunächst paradox, dass eine genaue Passung von Potentialen und beruflichen Anforderungen als hinderlich in deren Entfaltung gesehen werden kann. Doch bei genauerem Hinsehen wird das Bild klarer. Potentiale können eher als dynamisch verstanden werden. Sie sind nicht fixiert und bleiben veränderlich. Ist kein Spielraum vorhanden, in dem sie sich entwickeln können, können sie nicht zur Gänze ausgeschöpft werden. Der Prozess der Entfaltung würde verebben und ein höheres Ziel würde nicht erreicht werden können. Es ist also von Bedeutung, mit der Berufswahl eine Neigung zu treffen, doch sollte genügend Raum vorhanden sein, in dem sie sich entwickeln, verändern und entfalten kann.

Ein weiteres Thema in Bezug auf Potential und Beruf sind die sich bereits entfalteten Potentiale. Auch in Deutschland existiert ein Duales Ausbildungssystem, das eng an die wirtschaftliche Lage gekoppelt ist. Trotz vielfältiger Bemühungen kommt es zunehmend zu einer Verstaatlichung der beruflichen Ausbildung. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in Österreich, hingewiesen sei an die vielen Kurs- und Qualifizierungsmaßnahmen, beobachten. So scheint es zulässig, die ursprünglich für Deutschland formulierte Aussage, dass sich

AbsolventInnen von derartigen Ausbildungsformen oftmals mit dem Vorwurf, ihre Kenntnisse entsprächen nicht den gewünschten Anforderungen am ersten Arbeitsmarkt, konfrontiert sehen (vgl. Weise, 2005), auch für unser Land anzuwenden. Im Grunde ist dieser Gedanke von Interesse, weil deutlich wird, dass ausgebildete, sprich entwickelte Potentiale nicht automatisch den formulierten Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen müssen. Ist dies der Fall, gilt es erst recht, durch Weiter- und Fortbildungen Lücken zu stopfen und seine Qualifikationen zu erhöhen. Offen bleibt, inwiefern behauptet werden kann, dass die Entwicklung von jungen Menschen, die sich in Kurs- und Schulungsmaßnahmen ein Berufsbild aneignen müssen, nicht so erfolgreich vollzieht, wie sie es unter anderen Umständen hätte tun können. Der Kontext ist auch hier wieder nicht zu verachten. Es kommt mit Sicherheit auf die jeweiligen Konstellationen in der Ausbildungsstätte an, ob die Entwicklung und Entfaltung der Person gefördert wird oder nicht. Doch ohne Zweifel lässt sich sagen, dass Kurs- und Schulungsmaßnahmen tendenziell zu einer Art Stigmatisierung führen, ein Vorgang, der sich wiederum auf das Selbstbild eines Menschen auswirken kann. Und Selbsteinschätzung, wie sich im Folgenden noch zeigen wird, hat wiederum großen Einfluss auf die eigene Entwicklung.

2.3.5. Exkurs – Selbst- und Fremdeinschätzung

Es scheint paradox. Der Beginn von Selbsteinschätzung liegt im Fremden. „The child, initially unselfconscious, comes to be aware of itself through the reactions of others to its acts.“ (Scheffler, 1985, S. 25). Kinder lernen über sich selbst, entwickeln ein Bewusstsein ihrer selbst, durch die Reaktionen und Handlungen anderer. Sie lernen sich in einer Art und Weise zu verhalten, durch welche sie beim Gegenüber Gefallen finden. Dies wird auch bei W. Wittwer (1992) unter einem anderen Konstrukt deutlich. Er definiert den Begriff der Identitätsbildung als das sich Selbsterleben und die Gestaltung der sozialen Beziehungen in Kongruenz mit seinen Anlagen, Fähigkeiten bzw. Interessen einerseits und den vom Umfeld dargebrachten Erwartungen andererseits. Nur im Kontrast zu und durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen kann das Eigene besser erkannt werden. Wissen über sich selbst entsteht durch die Unterscheidung von Anderen. Es ist geradezu ein Merkmal des Menschen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen zu können. Auch W. U. Meyer (1984) betont, dass kaum ein Tag vergeht, an dem wir uns nicht selbst zum Gegenstand unserer Gedanken machen. Der Autor unterscheidet unter anderem das Selbstkonzept vom

Selbstwertgefühl. Unter ersterem wird die Summe der wahrgenommenen Eigenschaften und deren Struktur verstanden, letzteres hängt mit der Bewertung dieser Zuschreibungen, nämlich der sich ergebenden Wertschätzung der Person sich selbst gegenüber, zusammen. „Solche Einschätzungen und Bewertungen können zusammen mit anderen Faktoren das eigene Erleben und Verhalten beeinflussen“ (Meyer, 1984, S. 14). In Bezug auf den Beruf und das eigene Potential ist festzuhalten, dass das Konzept, das über einen selbst entwickelt wird, maßgeblich bei der Berufswahl mitschwingt. Ein Mädchen beispielsweise, das von sich selbst ein Bild entwickelt, dass es niemals eine Kfz-Mechanikerin werden könnte, obwohl sie durchaus das Potential dazu hätte, wird diese Chance nicht ergreifen. Einschätzungen und Bewertungen müssen nicht immer der Realität entsprechen. Aus unterschiedlichen Gründen, z.B. gesellschaftlichen Vorgaben oder sonstigen Einredungen aus der Umwelt, kann ein verzerrtes Bild entstehen. Es kann mehr oder weniger realistisch oder unrealistisch sein. In beiden Fällen hat es Einfluss auf das konkrete Verhalten in einer bestimmten Situation. W. U. Meyer (1984) betont im Weiteren, dass in der Regel zur Erreichung eines bestimmten Ziels nicht mehr Energie aufgebracht wird als es notwendig erscheint. Der Energieaufwand hängt mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zusammen. Die Motivation, etwas erreichen zu wollen, ist ein weiteres wesentliches Moment. Die handelnde Person muss nach W. U. Meyer (1984) die Aufgabe übernehmen und „dies wird nur dann der Fall sein, wenn sie glaubt, die Aufgabe bewältigen zu können“ (S. 67). Glaubt die betreffende Person nicht daran, wird die Aufgabe nicht übernommen werden. Für das Berufsfeld heißt dies, glauben Jugendliche nicht daran, eine bestimmte Aufgabe vollbringen zu können, werden sie sich kaum dafür engagieren. Ist ihr Konzept über ihre Fertigkeiten, Fähigkeiten und ihre Potentiale ein gänzlich anderes, als es der zu erlernende Beruf verspricht, werden sie kaum dazu bereit sein, eine größere Menge an Energie dafür aufzubringen. Dies bringt weitere Auswirkungen wie beispielsweise Misserfolge und eine Minderung des Selbstwertes mit sich. Die Einschätzung und Bewertung des eigenen Potentials ist im Wesentlichen handlungsleitender als die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten. „Ein zutreffendes Bild von den eigenen Begabungen und Fähigkeiten zu haben ist von hohem funktionalem Wert. Es macht das Individuum unabhängig von der Aufsicht und Führung durch andere Personen“ (Meyer, 1984, S. 160). Es ist quasi ein Teil der Bildung, die den Menschen zum mündigen Bürger erzieht.

Ein Bewusstsein über sich selbst zu entwickeln ist auch nach I. Scheffler (1985) ein anerkanntes Bildungsziel, welches einerseits für den Erhalt von sozialen Normen zu sorgen hat und andererseits für deren Weiterentwicklung wichtig ist. Auch in Bezug auf das Ergreifen eines konkreten Berufes lässt sich seine Wichtigkeit nicht abstreiten. Als

Voraussetzung für eine Annäherung von persönlichen Interessen und einem konkreten Ausbildungsplatz müssen

Jugendliche Kompetenzen der Selbsteinschätzung und Selbstreflektion entwickelt haben, um sich vorhandene Anlagen, Talente und Entwicklungspotentiale zu vergegenwärtigen, und zugleich auch die vorhandenen Angebote, Optionen und Chancen auf dem Ausbildungstellenmarkt zu erkennen und im Hinblick auf die individuellen Interessenslagen zu bewerten. (Mansel & Kahlert, 2007, S. 19)

Um seinen Platz innerhalb der Gesellschaft in einer gelingenden Weise zu finden, ist es also notwendig, sich mit sich selbst auseinander zu setzen. Generell strebt der Mensch danach, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln. Nach G. F. Müller (2003) trifft dies auch in besonderer Weise auf das Arbeitsleben zu. Der ausgeübte Beruf spielt bei der Selbstbewertung vieler Menschen eine wichtige Rolle. Ein Beruf verleiht Ansehen und stellt eine Plattform dar, auf der es möglich wird, sich durch Leistung und Fortschritt zu beweisen.

2.3.6. Potential und Gesellschaft

Auch wenn die Absolvierung einer Ausbildung und das Erlernen eines Berufes ein hohes Maß an Eigenverantwortung abverlangen, wird an unterschiedlichen Stellen laut, dass nicht die Jugendlichen alleine für die Verwirklichung ihrer Potentiale verantwortlich gemacht werden können.

I. Scheffler (1985) geht davon aus, dass wir Menschen und ihre Handlungen nur verstehen können, wenn wir den Versuch unternehmen, in ihre Systeme von Kategorien, in ihre Symbolisierungen einzutauchen. Wir müssen nicht nur unsere eigenen Absichten kennen, sondern auch die unseres Gegenübers, aber eben in der Art und Weise, wie sie die- oder derjenige selbst beschreiben würde. Die Sprache ist das Mittel, mit welchem wir uns durch diese Welt bewegen können, sie ist ein soziales Produkt und ein Phänomen. Auch für die Entwicklung von Potentialen ist sie notwendig. Beispielsweise werden durch sie Erinnerungen beeinflusst, sowie der Informationsfluss und Ratschläge ermöglicht. Sprache ermöglicht uns aber auch aufeinander einzugehen. Sie ist ein wesentlicher Teil unseres Sozialisationsprozesses, in dem wir generelle Richtlinien und Werte vermittelt bekommen.

Normen und Werte brauchen wir, um uns zurechtzufinden und als Orientierungshilfe für unsere Entscheidungen. Dies betrifft das alltägliche Leben der Individuen aber auch globaler gesehen, in einer Gesellschaft verantwortliche Entscheidungsträger. Nach I. Scheffler (1985)

müssen Gesetzgeber dazu befähigt werden, eine Auswahl zu treffen, welche Potentiale verwirklicht und welche verringert werden sollen. Sie brauchen ein Werkzeug, dass von Wissen über das Menschsein, von Werten, von einer würdevollen und respektvollen Haltung gegenüber allen Personen geprägt ist. Gesetzgeber müssen sich Gedanken machen über den Wert eines Potentials, über kulturelle Unterschiede und über die wirkliche, aktuelle Lage, in der wir uns bewegen. Sie sollten unter anderem auch ein Bewusstsein für historische Prozesse entwickeln, um der Veränderlichkeit von Potentialen gerecht zu werden. Es wird klar, der Politik und Personen, die wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft treffen, wird eine besondere Rolle zugewiesen. Sie tragen viel Verantwortung und beeinflussen die Entwicklung von Potentialen enorm.

Der Bertelsmann Stiftung (2005) ist es ein Anliegen, ein Verständnis für die Verantwortung unterschiedlicher Akteure zu vermitteln. Hierzu wurde ein Sammelband veröffentlicht, in dem Repräsentanten aus Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Stellung beziehen konnten. In den unterschiedlichen Beiträgen wurde die Forderung laut, verfügbare Humanressourcen nicht zu vergeuden und vorhandene Potentiale zu nutzen. Es wird an alle Verantwortungsträger der Gesellschaft appelliert, die Ängste und Bedürfnisse Jugendlicher ernst zu nehmen. „Wir müssen der jungen Generation ermöglichen, ihren Platz in der Berufswelt zu finden. Es ist unsere gemeinsame Pflicht, . . . jungen Frauen und Männern Perspektiven und Startchancen zu eröffnen und ihnen Wege in ein erfolgreiches Berufsleben zu zeigen“ (Bertelsmann Stiftung, 2005, S. 11).

In verschiedenen Beiträgen wird laut, dass fähige MitarbeiterInnen erwünscht sind. „Wir brauchen keine Beschäftigten, die sich in Schablonen pressen lassen. Wir brauchen kreative, wissbegierige und individuelle Mitarbeiter. Wir suchen Menschen mit vielfältigen Interessen und Talenten“ (Braun, 2005, S. 132). Der Mensch an sich wird als leistungsfähiges und aktives Wesen verstanden. Die oftmals laut gewordene Kritik an den auszubildenden Jugendlichen, sie würden nicht genug Qualifikationen mit sich bringen, wird abgewehrt. Ob ein Junge oder ein Mädchen als potentielle(r) Berufsanfänger einer Sparte gesehen werden kann, dreht sich im Wesentlichen um „Fragen der Eignung und Fähigkeit, also auch *der (Änderung d. Verf.) Berufseignung*, die zudem von Beruf zu Beruf, aber auch von Betrieb zu Betrieb sehr unterschiedlich beantwortet werden“ (Brosi, 2005, S. 139).

Bestimmte Potentiale zu verwirklichen birgt allerdings nicht nur Vorteile für das Individuum in sich. Für W. Clement (2005) scheint es klar zu sein, dass jede Person unterschiedliche Talente mit sich bringt, deren Verwirklichung eine Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit eines Landes darstellt. Für den Autor ist klar, dass kein Talent

ungenutzt bleiben darf. An dieser Stelle wird deutlich, dass die von I. Scheffler kritisierte Annahme, dass jedes Potential als positiv zu bewerten ist, auch im europäischen Festland als Mythos verbreitet ist. Dennoch zeigt die Aussage, dass die Wirtschaft an den Potentialen der Jugendlichen, ihrer zukünftigen ArbeitnehmerInnen, interessiert ist. So betont auch O. Kentzler (2005) die Wichtigkeit der Investition in die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Ebenso G. Witschaß (2005) hält fest: „Nur wenn wir alle Potentiale nutzen, kein Talent verloren geben und jedem Einzelnen die Lebenschancen eröffnen, werden wir auf Dauer sowohl wirtschaftlichen Erfolg als auch gesellschaftlichen Zusammenhalt haben“ (S. 185). Die Jugend kann als das Potential der Gesellschaft betrachtet werden. Dieses Potential zu nutzen hat eindeutig gesellschaftliche und wirtschaftliche Vorteile. D. Maiwaldt (2005) bringt es noch präziser auf den Punkt: „Folglich muss das erklärte Ziel des Staates, der Politik, der Unternehmen, Kommunen, Schulen, der Kultusverwaltung und der Eltern sein, jungen Menschen wieder eine Perspektive aufzuzeigen, für die es lohnt, sich anzustrengen und dabei mitzuhelfen, das Angestrebte zu erreichen“ (S. 159). Der Autor nimmt, wie I. Scheffler, den Gesetzgeber in die Verantwortung, günstige Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Potentialen von Jugendlichen zu schaffen. Ebenso R. Marx (2005) drückt durch seine Aussage, dass staatliches Handeln den Einzelnen in die Lage zu versetzen hat, „sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten“ (S. 163), die beteiligte Kraft und Macht der Gesellschaft und der Politik an der Entwicklung der individuellen Potentiale und an der Selbstverwirklichung der einzelnen Menschen aus. Als Bischof geht er von einem Menschenbild aus, das besagt, dass dem Einzelnen etwas zugetraut wird. Gesellschaft, Wirtschaft und Staat nimmt er in die Verantwortung, junge Menschen stark zu machen und sie für die Berufswelt vorzubereiten.

Dazu gehört auch, die Talente und Begabungen zu fördern und bei der Arbeit an den Defiziten mitzuhelfen. Darüber hinaus müssen wir aber von einem umfassenderen Bildungsbegriff ausgehen, der die Persönlichkeit entwickelt. In erster Linie müssen wir den jungen Menschen Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln. (Marx, 2005, S. 165)

Wir kommen also zurück zu einem ausgedehnteren Begriff von Bildung, der mehr verspricht als reine Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen Werten und Vorstellungen über das Leben und mit der Entfaltung seiner selbst wird an dieser Stelle laut.

2.4. *Selbstverwirklichung*

Selbstverwirklichung ist ein beliebter Begriff in Psychologie und Pädagogik. Dennoch ist er, wie W. Böhm (2005) es festhält, durch logische Unbestimmtheit und Schwammigkeit gekennzeichnet. R. Huber (1981) klärt das Vorverständnis von Selbstverwirklichung, wie sie als Ausgangslage für jede weiterführende Theorie, angenommen werden kann. „Selbstverwirklichung meint immer schon, wo diese vollzogen wird, dass der Mensch innerhalb seiner vielfältig bedingten, schicksalhaft vorgegebenen Lebenssituation sein Anlageganzes, seine eigensten Möglichkeiten, seine innersten Kräfte und Mächte im konkreten Handeln zur Wirklichkeit seines gelebten Daseins vollzieht“ (Huber, 1981, S. 6). Der Autor hält fest, dass diese Idee nichts Entschiedenes ist, vielmehr hält sie die Möglichkeit für unterschiedliche Deutungen bereit. Im weiteren Verlauf seines Werkes stellt R. Huber (1981) die Kernpunkte unterschiedlicher Psychologen einander gegenüber, wobei die verschiedenen Theorien unterschiedlichen Gruppen zugeteilt werden. Die erste Gruppe von Autoren, d.h. A. Pfänder, C. G. Jung und A. H. Maslow, spricht der Selbstverwirklichung die Rolle des eigentlichen und letztgültigen Ziels menschlicher Entwicklung zu. Es handelt sich um umfassende Selbstverwirklichungstheorien. Die zweite Gruppe, zu der E. Fromm, K. Horney und C. R. Rogers zu zählen sind, behandelt Selbstverwirklichung nicht mit einer solchen Dichte, sieht in ihr aber einen wichtigen Faktor innerhalb des menschlichen Seelenlebens. In der dritten Gruppe, sprich bei G. W. Allport, C. Bühler und H. Thomae, findet Selbstverwirklichung zwar Beachtung, sie hat dennoch nicht so einen hohen Stellenwert wie bei den anderen AutorInnen. Generell gesagt, ist es zu einem großen Teil der humanistischen Psychologie zu verdanken, dass die Diskussion um die Selbstverwirklichung ein derartiges Aufleben erfuhr. R. Huber (1981) weist darauf hin, dass die Selbstverwirklichungsfrage von enormer Aktualität ist, denn im Zusammenhang mit der Individualisierung der Gesellschaft „steht ein fundamentales Fragwürdig-geworden-sein eigener Existenz“ (S. 8). Das Fehlen von Sicherheiten hat sich seit den frühen 80igern nicht erledigt, im Gegenteil. Die Situation ist heute nach wie vor von Unsicherheiten geprägt und Lernen wird vielfach als Ausweg gesehen. Es gilt noch immer: „Das Wozu und Wohin ihrer Existenz ist heute vielen Menschen zur drängenden, ja quälenden Frage geworden“ (Huber, 1981, S. 8). Individualisierung bringt zwar mehr Möglichkeiten für Einzelne mit sich, andererseits entstehen aus (Entscheidungs-)Freiheiten aber immer auch Zwänge. Lernen hat heute einen Doppelcharakter. Es steht für Zwang und Selbstverwirklichung (vgl. Orthey,

2004). Die Fragen nach dem Sinn und Zweck des Daseins werden nach wie vor versucht, durch Selbstverwirklichung zu beantworten.

Selbstverwirklichung ist kein leichtes Unterfangen, es erfordert Mut, Kraft und spezifische Fähigkeiten. So ist auch denkbar, dass sie nicht immer ohne Probleme gelingt. „Wenn der Fluss zur Selbstverwirklichung irritiert, unterbrochen, abgebrochen ist, dann kann das bedeuten, in einer Krise zu leben ohne zu wissen, wie es weitergeht. Doch Krise birgt in der Not immer auch die Chance zur Wendung und Entfaltung“ (Albers, 2003, S. 9). Selbstverwirklichung hat mit der Entfaltung des Individuums zu tun, mit Wachstum und Entwicklung der Persönlichkeit. Sie bedeutet Aktivität, Weiterentwicklung und Selbstreflexion. Ihr Prozess kann durch Höhen und Tiefen geprägt sein.

2.4.1. Selbstverwirklichung und Potential

Für J. Wegge (2003) hat Selbstverwirklichung damit zu tun, dass die eigenen Wünsche und Potentiale erkannt und die aus ihnen abgeleiteten, hochgradig selbstbestimmten Ziele erreicht werden. Dies kann in mehreren Bereichen des Lebens geschehen, im Beruf und in der Freizeit. O. L. Braun, M. Adjei und M. Münch (2003) verstehen Selbstverwirklichung „als die Realisierung von persönlichen Wertvorstellungen und Zielen. Zur Realisierung dieser Wertvorstellungen und Ziele ist es . . . notwendig, bestimmte Lebensbereiche effektiv zu managen“ (S. 152). Die Autoren sprechen unterschiedliche Selbstmanagementstrategien an, durch deren konsequente Anwendung sich die Lebenszufriedenheit steigern lässt. Beispielsweise wären hierzu das Management von Ziel, Intention, Zeit, Emotion, Wissen, Stress, Konflikten etc. zu zählen.

Besonders VertreterInnen der Humanistischen Psychologie bringen Selbstverwirklichung mit der Entfaltung von Potentialen zusammen. R. Stieger (1992) liefert hierzu einerseits einen guten Überblick, andererseits analysiert sie personeninterne bzw. personenexterne Faktoren im Zusammenhang von Selbstverwirklichung und Arbeitsleben. Sie beschreibt Selbstverwirklichung als Entwicklungsprozess, der von individuellen Zielen aber auch Umweltfaktoren beeinflusst ist. Eine vollständige Zusammenfassung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich sprengen, daher werden nur als erwähnenswert gedachte Punkte herausgegriffen. Beispielsweise ist nach Ch. Bühler (1969 & 1972, zitiert nach Stieger, 1992) die Befreiung des besten menschlichen Potentials ein wesentlicher Teil der Selbstverwirklichung. Auch im Ansatz von V. E. Frankl wird dies deutlich. „Tatsächlich läuft

alles Sich – selbst – verwirklichen letzten Endes hinaus auf die Verwirklichung eigener Möglichkeiten“ (Frankl, 1990, S. 77, zitiert nach Stieger, 1992, S.14). Das Verwirklichen von eigenen Chancen, die Entfaltung des eigenen Potentials kann als wesentlicher Teil der menschlichen Selbstverwirklichung gesehen werden.

C. Rogers (2001) stellte bereits 1974 seinerseits fest, dass es eine Tendenz im Menschen gibt, die ihn zur Entfaltung seiner Fähigkeiten anhält. Bevor bestimmte Bedürfnisse, wie zum Beispiel die Selbstverwirklichung der Person, in den Vordergrund treten können, müssen andere, wenn es gedeutet werden soll, niedrigere Bedürfnisse wenigstens teilweise zufrieden gestellt sein. Für C. Rogers (1978) ist Selbstverwirklichung ein nicht zu übersehender Anspruch der menschlichen Existenz schlechthin. Ihre Erfüllung, wenn auch nur eine anteilige, ist eine notwendige Voraussetzung für eine gesunde und funktionsfähige Person. Im Wesentlichen hält sich der Autor an den Gedanken S. Kierkegaards: „Das Selbst zu sein das man in Wahrheit ist“ (Kierkegaard, 1924, S. 17., zitiert nach Rogers, 1998, S. 167). Es geht für ihn um die Entwicklung von Autonomie, durch welche mit der Zeit jene Ziele ausgewählt werden, wonach eine Person strebt, sprich welche Tätigkeiten und Verhaltensweisen für sie wichtig sind. Wobei ein Ziel einen Zustand bedeutet, „in dem man ein Prozeß [sic] der Möglichkeiten ist, die jeweils neu geboren werden, anstatt ein feststehendes Ziel zu sein oder zu werden“ (Rogers, 1998, S. 172). Selbstverwirklichung ist demnach ein Prozess, in dem es um die Verwirklichung der eigenen, erwünschten und auch selbst erwählten Fähigkeiten einer Person geht, also schließlich um die Entwicklung des innewohnenden menschlichen Potentials.

2.4.2. Selbstverwirklichung in der Berufswelt

Neben der Familie, dem Freundeskreis und den eigenen Hobbys ist der Arbeitsplatz eine wichtige und nicht zu unterschätzende Möglichkeit, sich selbst zu verwirklichen (vgl. Braun et al., 2003). Je effektiver die weiter oben erwähnten Selbstmanagementstrategien eingesetzt werden können, desto höher sollte auch die Arbeitszufriedenheit sein. Und mehr noch: „Da Arbeit einen wesentlichen Teil des Lebens ausmacht, sollte *durch ein hohes Maß an Arbeitszufriedenheit (Änderung d. Verf.)* auch eine höhere Lebenszufriedenheit resultieren“ (Braun et al., 2003, S. 152). Erfolgreiche Selbstverwirklichung im Arbeitsleben führt demnach zu mehr Zufriedenheit im beruflichen Alltag aber auch generell im Leben. Als eine weitere Voraussetzung für Selbstverwirklichung im Arbeitsleben ist die Fähigkeit der

Selbstmotivation anzusehen, sprich sich für eine bestimmte Sache motivieren zu können (vgl. Wegge, 2003). Motivation ist die treibende Kraft unseres Handelns. Sie hilft uns im Alltag aber auch im Arbeitsleben zu Recht zu kommen.

Bereits mit dem Berufswahlprozess beginnt Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt. Er bildet quasi den Einstieg in das Berufsleben und bedeutet für das Individuum, unterschiedliche Dinge abzuklären. Persönliche Interessen müssen mit den Anforderungen und den Möglichkeiten der Ausbildungsplätze in Einklang gebracht werden. Natürlich darf der gesamte Kontext, in dem dies geschieht, nicht außer Acht gelassen werden. B. S. Wiese (2003) beschreibt berufliche Selbstverwirklichung als etwas, das von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist und einer individuellen Klärung bedarf. Berufliche Selbstklärung ist für sie ein selbstverwirklichungsrelevanter Prozess, bei dem es um individuelle Sinnfindung geht. Berufliche Entscheidungen werden nicht nur im Zusammenhang mit dem familiären, sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld getroffen, sondern orientieren sich an persönlichen Zielen, die erreicht werden wollen. Entscheidungen, die die Berufswahl betreffen, werden von B. S. Wiese (2003) zwar als fundamental eingestuft, doch betont sie die immer bedeutender werdende Rolle von später getroffenen Wahlen, die sich auf den Beruf beziehen. Berufswahl und berufliche Entwicklung werden der Autorin nach tendenziell eher in den Bereich des Individuums verlagert. Eine Sichtweise, die sich auch mit dem Phänomen der Pädagogisierung vereinbaren lässt. B. S. Wiese (2003) betont: „Mit den berufsbezogenen Freiheiten wachsen Möglichkeiten, den beruflichen Bereich zu einer wesentlichen Domäne der Selbstverwirklichung werden zu lassen“ (S. 144). Doch wie K. Geißler und F. M. Orthey (1998) geklärt haben: Aus Freiheiten entstehen Zwänge. Eine größere Zahl an Möglichkeiten bedeutet für den einzelnen Menschen, dass Entscheidungen fällig werden, Entscheidungen für die Orientierungshilfen zunehmend fehlen. Eine Lösung des Problems kann im Lernen gesehen werden. Beruf, Lernen und Selbstverwirklichung rücken demnach näher zusammen.

G. F. Müller (2003b) deutet Selbstverwirklichung im Rahmen des Menschenbildes, das bis vor 20 Jahren in der Arbeitspsychologie vorherrschend war, als einen reaktiven Prozess, der sich von einem, die Persönlichkeit fördernden Arbeitsumfeld darbieten sollte. Ein jüngeres Verständnis geht weiter. „Als selforganizing (wo)man sollte der arbeitende Mensch die Ausgestaltung seines beruflichen Lebens nunmehr stärker selbst in die Hand nehmen“ (vgl. Müller, 1988/1989, zitiert nach Müller, 2003b, S. 18). Berufliche Selbstverwirklichung rückt somit ins Zentrum der individuellen Kontrolle. Sie kann als kontinuierlicher Prozess verstanden werden, in dem die Akteure Arbeitsaufgaben in zunehmendem Ausmaß eigenverantwortlich auswählen, ausführen oder zu einem persönlichen Anliegen machen (vgl.

Müller, 2003a). Für eine erfolgreiche Bewältigung des Selbstverwirklichungsproblems stellt der Autor das Konzept der Selbstführung als hilfreich und unterstützend vor. Sie vermittelt zwischen im Individuum liegenden Prozessen und Anforderungen des Umfeldes. Wichtig für die Entwicklung von Selbstführungskompetenz ist das Erkennen von eigenen Potentialen, Zielen, Werten und Überzeugungen. Personen müssen sich dabei nicht nur an ihren Möglichkeiten, sondern auch an ihren Grenzen orientieren. Selbstführung stellt eine Bedingung für mehr Erfüllung im Berufsleben dar, da sie die Passung von in der Person liegenden Aspekten und äußerem erhöht. Sie ist aber nur als Teil erfolgreicher Selbstverwirklichung anzusehen und stellt alleine keine hinreichende Bedingung dar.

Auch wenn berufliche Selbstverwirklichung stärker an die betreffende Person gebunden zu sein scheint, betont G. F. Müller (2003b) ausdrücklich, dass Arbeitgeber nicht von ihrer Verantwortung befreit sind, die Arbeit in einer anspruchsvollen, interessanten und bereichernden Art zu gestalten. ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen sind im Gegensatz zu vergangenen Zeiten eher als Gleichberechtigter zu betrachten. „Dadurch wächst die Anzahl von Optionen für den Einzelnen, eine bedürfnisgerechte und den eigenen Potenzialen entsprechende Berufstätigkeit finden zu können“ (Müller, 2003b, S. 18). ArbeitnehmerInnen bemühen sich in aktiver Weise um ihre Selbstverwirklichung, und ArbeitgeberInnen tragen durch die Schaffung eines günstigen Rahmens zu einem gelingenden Verlauf bei. Im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit betont R. Stieger (1992): „Fühlt sich der Mensch am Arbeitsplatz wohl, kann er sein Potential besser ausschöpfen, er wird qualitativ bessere Arbeit leisten, er wird – durch sein nach außen artikuliertes Wohlbefinden – einen positiven Einfluß [sic] auf das Betriebsklima haben“ (S. 12). Es wird deutlich: Arbeit, Selbstverwirklichung und die Entfaltung von Potentialen rücken näher zusammen. Aber nicht nur dies, die Vorteile des Einzelnen übertragen sich wiederum auf das gesamte Arbeitsumfeld. Ein Kreislauf entsteht. „An einer gelingenden lebenslangen Entwicklung des Menschen haben Arbeit und Erwerb ganz entscheidend Anteil, wenn Gestaltungsoptionen des beruflichen Umfelds auf Entfaltungspotenziale des arbeitenden Menschen treffen“ (Müller, 2003b, S. 13). Der Autor führt weiter aus, dass dies „Persönlichkeiten hervorbringen kann (*Änderung d. Verf.*), die Eigenschaften wie Optimismus, positives Denken, adaptive Selbstwirksamkeit und individuelle Handlungskontrolle ausstrahlen“ (Baltes, 2000, zitiert nach Müller, 2003b, S. 13) – Eigenschaften, die auch für jedes Unternehmen als nicht uninteressant erscheinen dürften.

In Bezug auf Jugendliche betonen beispielsweise J. Mansel und H. Kahlert (2007), „dass der Selbstverwirklichung im Beruf bei den Zukunftsplanungen . . . auch aktuell weiterhin eine dominante Rolle zukommt“ (S. 15). An anderer Stelle heißt es, dass Jugendliche und deren

Eltern ihre Bildungsverantwortung sehr ernst nehmen und die junge Generation noch vor dem Eintritt in das Erwerbsleben eine berufliche Qualifizierung erwerben wollen (vgl. Brosi, 2005). Es kann gedeutet werden, dass sie danach streben, voranzukommen und ihrem Selbst auch in der Berufswelt Ausdruck zu verleihen. P. Härtel (1995) betont, dass sich auch die Nichterfüllung der Ansprüche die heute an die Arbeit gestellt werden – Anforderungen wie zum Beispiel Sinnerfüllung in und Freude an der beruflichen Tätigkeit – in direkter Weise auf die gesamte Persönlichkeit und somit auch auf andere Bereiche im Leben auswirken. Individuelle und gesellschaftliche Probleme sind als Konsequenzen zu erwarten.

2.4.3. Selbstverwirklichung in anderen Bereichen

Selbstverwirklichung ist ein zentraler Bestandteil des menschlichen Daseins. Sie kann, muss aber nicht, im Rahmen der beruflichen Erwerbsarbeit geschehen. C. Bühler (2007) betont: „In einer individualisierten Gesellschaft ist demnach Selbstentfaltung nicht mehr allein an den Beruf gebunden. . . . Arbeitsumfeld und konkrete Arbeitsinhalte entscheiden darüber, in welchem Ausmaß sie, *die Jungen (Änderung d. Verf.)*, sich mit dem Beruf identifizieren“ (S. 33). G. F. Müller (2003b) betont, dass Menschen erst mit zunehmender Entfremdung, sprich erst wenn sie sich ausgebrannt fühlen und ihnen der Beruf zu Last wird, erkennen, dass sie ihr Arbeitsleben zu wenig aktiv an eigene Werte und Bedürfnisse anzupassen versuchten. Häufig leben sie in zwei verschiedenen Welten, in einer fremdbestimmten Arbeitswelt und einer selbstbestimmten außerberuflichen Welt. Dem Autor nach werden negative Konsequenzen oft erst erkannt, wenn beide Lebensbereiche nicht mehr miteinander vereinbar sind.

Neben der herkömmlichen Erwerbsarbeit, also der Arbeit als Angestellte(r) oder ArbeiterIn, bestreiten zunehmend mehr junge Menschen ihr Dasein als Selbstständige. Sie versuchen auf diesem Wege, sich selbst und die eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. Auch J. Mansel (2007) beschreibt den Weg in die Selbstständigkeit als eine mögliche Alternative, die sich allerdings zwischen den Grenzen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung bewegt.

Ein gänzlich anderer Bereich tut sich für Jugendliche in ihrer Freizeit auf. Auch hier lassen sich Kompetenzen, Fertig- und Fähigkeiten entwickeln, Potentiale entfalten. F. von Gross (2007) liefert mit ihrem Artikel „Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen

in Jugendkulturen am Beispiel der Visual Kei-Szene“ ein Verständnis für die Möglichkeiten und Räume des freien Experimentierens, die sich Jugendlichen in Jugendszenen auftun.

2.4.4. Selbstverwirklichung und Jugend

An unterschiedlichen Stellen wurde deutlich, dass es für Jugendliche wichtig ist, sich auch in ihrer Ausbildung verwirklichen zu können. Sie wollen das Eigene entwickeln, eigene Fähigkeiten stärken und erweitern. Doch ist die Jugendzeit mit Sicherheit keine problemlose. Beispielsweise kommen „Schwierigkeiten der Selbstidentifizierung . . . überein mit dem ‚schwimmenden‘ Verhältnis zu Realität“ (Hammel, 1985, S. 18). Die Grenzen zwischen Phantasie und Realität können verschwimmen und Jugendliche sich einer Illusion, einer erwünschten Wirklichkeit hingeben. Sich selbst, seine eigenen Fähigkeiten und die Anforderungen der Umwelt unter derartigen Umständen korrekt einschätzen zu können, erscheint als schwierig.

Die Ausdehnung von Ausbildungsmaßnahmen kann als Hinweis dafür gedeutet werden, dass Jugend generell als Lernzeit verstanden werden kann. „Die ‚künstliche‘ Verlängerung der Jugendzeit . . . geschieht, um den jungen Menschen für eine komplizierte Kulturgesellschaft zu befähigen“ (Hammel, 1985, S. 38). Kinder und Jugendliche müssen erst in unsere Gesellschaft eingeführt werden. Dies geschieht in der Regel durch Erziehung, durch Anleitung und Vorbilder etc. Doch drängen neue Generationen immer auch nach Veränderung. Sie wenden sich vom Alten ab und erreichen nach Hammel (1985) ihr erwünschtes Selbst durch Lösung von der alten Umgebung, „der junge Mensch wird nur er selbst durch sich selbst, d.h. wenn er den Ansprüchen an menschliches Dasein selbständig entspricht“ (S. 56). Jugendzeit ist demnach eine Zeit in der viel geleistet werden muss. Nur durch die Loslösung von der Erwachsenenwelt können Jugendliche ihr Eigenes kreieren. Eigentümliches muss erkannt und erforscht, Selbsterkenntnis und Selbstreflexion erlernt werden. Sie folgen dabei einem jugendeigentümlichen Leben mit differenzierten Interessen, mit einer gesteigerten Wichtigkeit der Gruppe der Gleichaltrigen und der Freizeit, sowie einer verblassenden Rolle von schulischen Leistungen; dennoch ist die Jugendzeit auch geprägt von der Frage und der Suche nach dem Sinn des Daseins (vgl. Hammel, 1985). Es lässt sich ein enormes Spannungsfeld ausmachen, in dem Jugendliche sich bewegen und dessen Problemstellungen sie zu bewältigen versuchen. Eine verlockende Perspektive des Erwachsenenstatus ist ein notwendiger Anreiz, um den Lerneinsatz für den eigenen

Werdegang anzuregen. „Wer sich vor der Zukunft ängstigt oder schüttelt, ist weit weg von dem Engagement in Gestaltung und Auseinandersetzung“ (Hammel, 1985, S. 105). Eine Perspektive der Hoffnungslosigkeit hindert also Jugendliche daran, ihren Weg auch tatsächlich erfolgreich zu beschreiten.

Inwiefern Selbstverwirklichung unter schwierigen Umständen bei Jugendlichen wirklich an vorderer Stelle steht und auch tatsächlich gelingen kann, wenn die umfangreichen Bedingungen und Voraussetzungen zu ihrer Bewältigung wie beispielsweise Selbstmanagement und Selbstführung mitgedacht werden, ist fraglich. W. Hammel (1985) liefert Hinweise auf Bedingungen, die das Selbstwerden von Jugendlichen fördern können. Angenommen wird, dass Selbstsein nicht aus Fremdbestimmung entstehen kann. Sehr wohl aber sind förderliche Anregungen durch Mitmenschen notwendig. Als Beispiel wird das orientierende Gespräch, eine dialogische Beanspruchung durch einen selbständigen Erwachsenen, genannt. Des Weiteren gilt es, aus selbst bezogenen Erfahrungen Konsequenzen ziehen zu lernen. Erwachsene müssen Zeit, Geduld und Interesse aufbringen, „damit sich die jugendlichen Denk- und Lebenswege in ein neues Erwachsenensein erstrecken können“ (Hammel, 1985, S. 144). Jugendlichen kann also dabei geholfen werden, sich selbst zu finden, zu entwickeln und zu verwirklichen.

Das in diesem Kapitel Dargestellte gibt einen Überblick über unterschiedliche Bereiche der Forschung. Zum Einen wird so auf den Status Quo eingegangen, zum Anderen wird das Entwickeln einer Sensibilität in Bezug auf den Forschungsgegenstand gewährleistet. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit findet somit einen Abschluss. Im Sinne der Grounded Theory (vgl. hierzu das folgende Kapitel, insbesondere 3.2.1 und 3.2.2) gewinnt das bisher Gesagte erst an Gültigkeit, wenn es sich auch tatsächlich durch die Forschung als relevant erweist bzw. es durch sie bestätigt werden kann. Ebenso ist zu erwarten, dass sich durch die empirische Auseinandersetzung weitere wichtige Bereiche auftun oder andere, die bis dato als wichtig erschienen, eher in den Hintergrund rücken. Auf derartige Besonderheiten kann im weiteren Verlauf, sprich nach der folgenden Darstellung der Methodologie, ausführlicher eingegangen werden.

3. Empirische Untersuchung

Das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung ist an qualitativen Maßstäben orientiert, sprich jene Art der Herangehensweise, deren Ergebnisse nicht durch statistische Verfahren oder ähnliches gewonnen werden. Auch wenn sich die im Weiteren genannten Vorannahmen bestätigen oder endkräftigen lassen werden, geht es im Wesentlichen nicht um eine Prüfung oder Falsifizierung einer oder mehrerer formulierten Hypothese(n), sondern um eine Erweiterung und Einschätzung des zu untersuchenden Feldes. Einen ausführlichen Überblick über Grundlagen und Verfahren des qualitativen Zugangs liefern U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel und S. Wolff (1995) in ihrem Handbuch zur qualitativen Sozialforschung.

Qualitative Forschung kann sich „auf Forschung über Leben, Geschichten oder Verhalten einzelner Personen, aber auch auf das Funktionieren von Organisationen, auf soziale Bewegungen oder auf zwischenmenschliche Beziehungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 3) beziehen. Beim menschlichen Potential handelt es sich um etwas, das dem Menschen innewohnt, es kann nicht direkt beobachtet oder gar zahlenmäßig erfasst werden. Daher und durch die Art der Fragestellung dieser Untersuchung ist eine qualitative Auseinandersetzung mit dem Thema gefordert. Weiters scheint dies sinnvoll, da eine Beschreibung und Charakterisierung des Forschungsgegenstandes, seiner zentralen Begriffe und eventuell auch neuartige Erkenntnisse zu erwarten sind.

Im Folgenden werden der Forschungsgegenstand und sich mit ihm ergebende Unsicherheiten sowie bereits bewusste Vorannahmen diskutiert. Im Anschluss wird der Ansatz des gewählten Forschungsstils, die Grounded Theory, mit mehreren Facetten besprochen. Der Abschluss des Kapitels gestaltet sich durch die Abbildung des zu untersuchenden Materials, sprich der Eingrenzung des Forschungsbereiches und der Art der Datenerhebung.

3.1. Der Forschungsgegenstand

Ein erforschbares Thema kann sich auf unterschiedlichen Wegen finden lassen. Es kann von unterschiedlichen Stellen vorgeschlagen oder zugewiesen werden, sich durch einschlägige Fachliteratur ergeben oder durch persönliche bzw. berufliche Erfahrung angeregt werden. Eine Fragestellung, die durch Mittel der Grounded Theory beantwortet werden soll, ist durch ein gewisses Maß an Flexibilität und Offenheit gekennzeichnet. „Die anfänglich noch weite Fragestellung wird im Verlauf des Forschungsprozesses immer mehr eingegrenzt und fokussiert, wenn Konzepte und ihre Beziehungen zueinander als relevant oder irrelevant erkann werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 23). Sie beinhaltet also keine Festlegungen über Zusammenhänge von Variablen, sondern „ist eine Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll. Sie beinhaltet, was man schwerpunktmäßig untersuchen und was man über den Gegenstand wissen möchte“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 23). Des Weiteren wird eine Orientierung an Handlungen und Prozessen erwartet.

Die vorliegende Fragestellung ergab sich aus einer Mixtur unterschiedlicher Aspekte. Zum einen wirkten die berufliche Situation als Sozialarbeiterin bzw. Jugendbetreuerin und die daraus resultierenden persönlichen Erfahrungen mit Jugendlichen als veranlassend. In Kombination mit dem Studium der Bildungswissenschaften, sprich der durch den gewählten Schwerpunkt Aus- und Weiterbildungsforschung, sowie bestimmten Seminaren angeregten reflexiven Auseinandersetzung des beruflichen Schaffens erwies sich der im Folgenden näher dargestellte Forschungsgegenstand von besonderer Bedeutung.

3.1.1. Zur Eingrenzung des Forschungsgebietes

Strauss und Corbin (1996) empfehlen, durch die Fragestellung das Forschungsgebiet einzugrenzen. In Anlehnung an diese Empfehlung wird die Eingrenzung des zu untersuchenden Bereiches in der vorliegenden Arbeit jedoch etwas vorgezogen. Dies scheint aus unterschiedlichen Gründen als sinnvoll. Die Fragestellung wird auf diesem Wege etwas vereinfacht, doch gleichzeitig kann durch das Geben eines kurzen Überblickes der Situation der beruflichen Bildung in Österreich der Komplexität Rechnung getragen werden.

Wie in Kapitel 2.2.1 bereits ausführlicher dargestellt ist es in Österreich auf verschiedene Weisen möglich, einen Beruf zu erlernen. Von besonderem Interesse ist für die vorliegende Untersuchung, auch wenn es wahrscheinlich an passenden Schulplätzen mangelt,

jene Möglichkeit einen Beruf zu erlernen, die sich durch die Absolvierung einer Lehre innerhalb des Dualen Ausbildungssystems ergibt. Zur Erinnerung: Diese Art der Ausbildung ist unmittelbar von Faktoren, die sich als Konsequenzen der Situation des Arbeitsmarktes ergeben, von politischen bzw. wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und weiteren Wechselwirkungen abhängig.

Der Schwerpunkt der Fragestellung konzentriert sich also auf Jugendliche, die eine Ausbildung innerhalb des Dualen Systems anstreben. Um sie weiter einzuschränken wird der Fokus auf BesucherInnen des Vereins Wiener Jugendzentren gelegt. Bei diesen Jugendlichen handelt es sich vorwiegend um Personen aus der sozialen Mittel- und Unterschicht – Jugendliche, von denen angenommen werden kann, dass sie mehrheitlich von sozialer Benachteiligung betroffen sind. Beispielsweise setzt sich bei ihnen die Selektivität des österreichischen Bildungssystems fort (vgl. Cizek & Geserick, 2004). Dieses Vorgehen scheint passend und im Einklang mit der Forschung von I. Scheffler, dessen Annahmen ein wichtiger Bestandteil der theoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit sind. Ein Schwerpunkt der Organisation ist die Unterstützung von Projekten, die die Förderung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen zum Ziel haben (vgl. Scheffler, 1985).

3.1.2. Fragestellung und Vorannahmen

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, ein vertiefendes Wissen über das Potential von Jugendlichen zu generieren. Im Speziellen dreht sich das Forschungsinteresse um die Frage, was mit dem Potential von jungen Menschen geschieht, die es nicht schaffen, ihre Berufswünsche im Dualen Ausbildungssystem entsprechend zu verwirklichen, oder anders ausgedrückt, die nicht das werden können, was sie wollen.

Insbesondere gilt es durch die Forschung folgende Aspekte zu klären:

- ❖ Inwiefern sind sich Jugendliche ihres Potentials bewusst?
- ❖ Inwiefern wählen sie ihren Beruf nach ihren Neigungen, Eignungen und Interessen aus?
- ❖ Wie gehen Jugendliche mit einer Situation um, die sie zwingt Abstriche in Bezug auf ihren Berufswunsch zu machen?

- ❖ Wie bewältigen sie eine nichtübereinstimmende Konstellation von Berufswunsch und tatsächlicher Arbeitssituation? Was geschieht mit ihren Neigungen und Interessen?
- ❖ Inwiefern suchen sie sich Alternativen, um ihre Neigungen und Interessen auszuleben, ihr Potential auszuschöpfen?
- ❖ Inwiefern ist Selbstverwirklichung ein Thema, das von Menschen schon in jungen Jahren aufgegriffen wird?

Vorerst wird angenommen, dass Jugendliche durch die unterschiedlichen Methoden der Berufsorientierung zumindest eine Ahnung haben, welche Berufe ihnen liegen und was ihnen Spaß macht. Sie kommen zu einer Form der Selbsteinschätzung, die sich wahrscheinlich von Mädchen zu Mädchen und Jungen zu Jungen sehr unterschiedlich gestaltet.

Es ist zwar denkbar, dass es kein Muss ist, dass das Potential eines Menschen mit seiner beruflichen Tätigkeit übereinstimmt, aber dennoch erscheint es als wünschenswert und als anzustreben, verbringen wir doch eine erhebliche Zeit unseres Lebens in der Arbeit. Zufriedenheit im Berufsleben lässt sich wahrscheinlich eher herstellen, wenn die Sache uns liegt und uns Freude bereitet. Dass es zu einer verminderten Lebensqualität kommt, wenn die Unzufriedenheit im Job ein gewisses Maß erreicht, scheint also vorerst als logisch. Somit ist auch vorstellbar, dass Strategien entwickelt werden, um mit der Situation umgehen zu können. Es gilt zu klären, wie diese Strategien aussehen können. Handelt es sich eher um Resignation und Verdrängen oder wird eher versucht, aktiv aus der Lage zu kommen und sich Alternativen aufzubauen?

Durch die Formulierung der Forschungsfrage und ihrer Teilauspekte wurde nun weitgehend auch die Forschungsmethode festgelegt. In diesem Fall wird ein qualitatives Vorgehen, Forschen im Stile der Grounded Theory, als geeignet erachtet.

3.2. *Methode – Forschen mit der Grounded Theory*

Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen qualitativen Forschungsansatz, der von G. Glaser und A. L. Strauss entwickelt wurde. Forschen im Sinne dieser Methodologie bedeutet mehr, als eine spezifische Methode anzuwenden, um die gesammelten Daten auszuwerten. Es handelt sich im Wesentlichen um einen „wissenschaftstheoretisch

begründeten Forschungsstil und gleichzeitig ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe aus Interviews, Feldbeobachtungen, Dokumenten und Statistiken schrittweise eine in den Daten begründete Theorie (eine „grounded theory“) entwickelt werden kann“ (Strauss & Corbin, 1996, S. VII). Durch systematisches Erheben und Analysieren wird also induktiv durch die Untersuchung eines Phänomens eine gegenstandsverankerte Theorie gebildet. Durch ein solches Vorgehen können nach Strauss und Corbin (1996) die Kriterien für eine gelingende Forschung, sprich Signifikanz, Übereinstimmung von Theorie und Beobachtung, Verallgemeinerbarkeit, Nachbildungbarkeit, Genauigkeit, Regelgeleitetheit und Verifizierbarkeit, erfüllt werden.

Besonders in komplexen sozialen Bereichen, in denen es zudem um Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht, die sprachvermittelt, sprich die also nicht durch Zahlen erfassbar sind, bietet sich eine qualitative Forschung im Stile der Grounded Theory an. Sie liefert keine starren Regeln und Anweisungen, vielmehr werden eine Auswahl „von äußerst nützlichen Verfahren – im wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken“ (Strauss & Corbin, 1996, S. X) geboten, die ForscherInnen anleiten und führen, ihnen aber genügend Platz und Freiraum für Kreativität und schöpferisches Tun geben. Neben speziellen Verfahren, ist es diesem Forschungszugang ein Anliegen, Forschenden dabei zu helfen, immer wieder Abstand zu ihren Daten zu gewinnen und ihre Augen für Verborgenes zu öffnen.

Auch wenn am Anfang eher ein Untersuchungsbereich und keine vorformulierte Theorie steht, die durch die Forschung verifiziert oder falsifiziert werden soll, es sich also erst im Laufe des Prozesses herausstellt, was tatsächlich in diesem Feld als bedeutsam zu verorten ist, werden Forschende dazu angehalten, sich mit dem zu untersuchenden Bereich auseinanderzusetzen und eine Sensibilität für das Thema zu entwickeln.

3.2.1. Theoretische Sensibilität

Strauss und Corbin (1996) verstehen unter theoretischer Sensibilität das „Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ (S. 25). Es geht also um eine Fähigkeit der forschenden Person, welche sich um Einsicht, Verleihung von Bedeutungen, Verständnis und Klarheit in Bezug auf Wichtiges bzw. Unwichtiges gruppiert. „Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen

Bereich relevant sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Als Basis für theoretische Sensibilität können also mehrere Quellen herangezogen werden. Das Durcharbeiten von Literatur, nicht nur von einschlägiger Fachliteratur, kann beispielsweise als solche definiert werden.³ Berufliche und persönliche Erfahrungen von ForscherInnen sind weitere Standbeine, die sich als Quellen für wichtige Vorerfahrungen erweisen. Die Autoren beschreiben den analytischen Prozess selbst als einen Bezugsort von theoretischer Sensibilität (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Je fortgeschrittener ForscherInnen in ihrem Forschungsprozess sind, je mehr und intensiver sie sich mit ihren Daten auseinandergesetzt haben, desto sensibler werden sie in Bezug auf die von ihnen untersuchten Phänomene.

3.2.1.1. Wissenschaft, Kreativität und Skepsis

Im Sinne der Grounded Theory ist Forschen auch ein kreativer Akt. Insbesondere die Fähigkeit der theoretischen Sensibilität ist ein schöpferischer Aspekt, denn Literatur, Erfahrungen und gesammelte Daten müssen in geschickter Weise analysiert und miteinander verbunden werden. Um die Waage zwischen Kreativität und Wissenschaftlichkeit zu halten empfehlen Strauss und Corbin (1996) folgende Vorgehensweisen:

- a) fragen, was passiert hier wirklich?;
- b) eine skeptische Haltung gegenüber allen Kategorien oder Hypothesen beibehalten, die in die Forschung eingebracht oder frühzeitig entwickelt werden, und sie immer wieder anhand der Daten überprüfen; und
- c) die Verfahren der Datenerhebung und –analyse . . . befolgen. (S.30)

ForscherInnen sind demnach dazu angehalten, ihr eigenes Tun immer wieder aufs Neue zu reflektieren und aus anderen Blickwinkeln zu betrachten. Sie sollen ihre Erkenntnisse vor allem während des Forschungsprozesses als etwas Vorläufiges und Revidierbares ansehen und um eine ständige Rückkoppelung mit den erhobenen Daten bemüht sein. Die von den Autoren angeratenen Techniken zum Erhalt von Daten und deren Analyse sollen – auch wenn es nicht um strenge Richtlinien geht – nach Möglichkeit eingehalten werden. So kann für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kreativität und Wissenschaft gesorgt werden.

3.2.1.2. Techniken zur Steigerung der theoretischen Sensibilität

Dieser Abschnitt stellt lediglich eine skizzenhafte Auflistung der unterschiedlichen Herangehensweisen zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität dar und kann der

³ Der dem empirischen vorangehende theoretische Teil der vorliegenden Arbeit wurde im Bewusstsein der Entwicklung von theoretischer Sensibilität im Sinne der Grounded Theory ausgearbeitet und verfasst.

Komplexität der Verfahren nicht gerecht werden. Strauss und Corbin (1996) empfehlen folgende unterschiedliche Techniken:

- a) Das Stellen der Fragen: wer, wann, wo, was, wie, wie viel, warum
- b) Die Analyse eines Wortes, einer Phrase oder eines Satzes
- c) Analysieren durch das Ziehen von Vergleichen
 - ❖ Flip-Flop-Technik (Vergleichen an Extrempolen)
 - ❖ Systematischer Vergleich von zwei oder mehreren Phänomenen (Binnen-Vergleiche)
 - ❖ Weit hergeholt Vergleiche
- d) Das Schwenken der roten Fahne (Auffinden von Vorannahmen, die auf kulturellen Ansichten aufbauen, bestimmte Phrasen dienen als Signale)

Die genannten Verfahren stellen nützliche Werkzeuge dar, um seine theoretische Sensibilität zu entwickeln und einen Stillstand im Forschungsprozess, insbesondere während der Kodierarbeit, zu vermeiden.

3.2.2. Die Verwendung von (Fach)Literatur

Das Lesen von einschlägiger Fachliteratur wird bei der Anwendung der Grounded Theory als Methode ausdrücklich empfohlen, denn dies dient der Entwicklung theoretischer Sensibilität. Neben dieser Anhäufung und Klärung von Vorverständnis und Hintergrundwissen kann fachliche und nichtfachliche Literatur zur Gewinnung von Datenmaterial selbst herangezogen werden. Festzuhalten ist: „Da das Entdecken unser Anliegen ist, müssen wir nicht im voraus alle Kategorien kennen, die für unsere Theorie relevant sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 33). Es ist wichtig, sich mit Fachliteratur auseinanderzusetzen, um der Angemessenheit der Forschung Rechnung zu tragen, jedoch darf die Rolle der Literatur nicht überbewertet werden. Ziel der Grounded Theory ist es, neue Entdeckungen zu machen, neue Kategorien zu beschreiben oder zumindest neue Facetten in alte Muster einfließen zu lassen. „Erst wenn sich eine Kategorie als relevant erwiesen hat, sollten wir auf die Fachliteratur zurückgreifen, um festzustellen, ob diese Kategorie dort vorhanden ist, und wenn ja, was andere Forscher dazu gesagt haben“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 33).

Die Verwendung von Fachliteratur wird nach Strauss und Corbin (1996), neben der Entwicklung von theoretischer Sensibilität, in die folgenden Anwendungsbereiche gegliedert:

- a) Als sekundäre Datenquelle
- b) Als Anregung für die Ausarbeitung von Interviewfragen
- c) Als Anleitung des theoretical sampling
- d) Als ergänzender Gültigkeitsnachweis.

Ausdrücklich betont wird, dass alle Arten von Literatur dem Erkenntnisgewinn dienen können und das Lesen und Bearbeiten von Veröffentlichungen den Forschungsprozess über alle Stadien hinweg begleiten (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Dabei ist es von besonderer Wichtigkeit, das Gelesene als hypothetisch anzusehen, nicht als allgemein und endgültig. In der Literatur gefundene Kategorien sollen stets an den erhobenen Daten geprüft werden, erst so kann der Einsatz von Literatur gewinnbringend erfolgen.

3.2.3. Kodierverfahren

Das Ziel der Grounded Theory ist es, eine in den Daten verankerte Theorie zu entwickeln. Der Kodierprozess stellt mit seiner systematischen Entwicklung von Aussagen den Brennpunkt des wissenschaftlichen Arbeitens dar. Es geht um das Zerlegen der Daten, ihr Konzeptualisierung und Wiederzusammensetzen. Die folgenden Kodiertypen wurden von Strauss und Corbin (1996) charakterisiert um sie besser darstellen zu können. Im Forschungsprozess selbst erscheinen die Grenzen eher fließend ineinander überzugehen bzw. finden die einzelnen Verfahren nicht unbedingt in der beschriebenen Reihenfolge statt.

Eine wichtige, allen Kodiertypen gemeinsame Technik in der Interpretationsarbeit ist das wiederholte Stellen von Fragen. Durch ständiges Hinter- und Nachfragen können Erkenntnisse gewonnen und erprobt werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Kodierverfahren kurz und bündig dargestellt. Eine ausführliche Beschreibung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Für die ausführliche Lektüre sei auf das Werk von Strauss und Corbin (1996) verwiesen.

3.2.3.1. Offenes Kodieren

Beim Offenen Kodieren handelt es sich um den „Prozeß [sic] des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisieren und Kategorisieren von Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). Es geht also um das Auffinden und Bennennen von Phänomenen. Die Daten müssen konzeptualisiert werden, sprich eine bestimmte Sequenz wird herausgehoben

und mit einem beschreibenden Namen versehen. Die gefundenen Konzepte werden zu Kategorien gruppiert, die abstraktere Namen erhalten. In einem nächsten Schritt werden Kategorien hinsichtlich ihrer Eigenschaften und deren Dimensionen untersucht. Der gesamte Prozess kann durch Stellen von Fragen oder Durchführen von Vergleichen erleichtert werden.

3.2.3.2. Axiales Kodieren

Laut Strauss und Corbin (1996) definiert sich axiales Kodieren folgendermaßen:

Eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht. (S. 75)

Mittels des Einhaltens eines bestimmten Satzes aus Beziehungen werden also Kategorien hinsichtlich ihrer Subkategorien ausgebaut und spezifiziert. Der Prozess besteht aus induktivem und deduktivem Denken und orientiert sich an einem „paradigmatischem Modell“ (vgl. hierzu: Strauss & Corbin, 1996, S. 78ff). Durch ein solches Vorgehen wird die Gegenstandsverankerung der Theorie sichergestellt.

3.2.3.3. Selektives Kodieren

Beim selektiven Kodieren, dem wahrscheinlich schwierigsten und komplexesten Vorgehen, handelt es sich um den „Prozeß [sic] des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Dieser komplizierte Prozess besteht aus mehreren Schritten und wird von Strauss und Corbin (1996) ausführlich beschrieben. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass das Vorgehen auf einer höheren und abstrakteren Ebene geschieht und die Kernkategorie, sprich das zentrale Phänomen, um das sich alle Kategorien gruppieren, gefunden wird. Es geht darum, der Theorie Spezifität zu verleihen und die Bedingungen, unter welchen bestimmte Phänomene auftreten, inklusive deren Konsequenzen, erfassbar zu machen. Schließlich lässt sich eine Theorie ausformulieren, die unter verschiedenen Kontexten jeweils bestimmte Varianten aufweist.

3.2.3.4. Weitere wichtige Bausteine

Der folgende Abschnitt dient dem Aufzeigen der Komplexität mit der das Forschen mit der Grounded Theory vor sich geht. Auf eine ausführliche Darstellung muss ihm Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Die weiteren wichtigen Bausteine werden der Vollständigkeit halber genannt.

Es ist ein wichtiger Baustein einer Forschung, mit der beschriebenen Methodologie **Prozessaspekte** in die Analyse einzubauen. Hierzu müssen ForscherInnen laut Strauss und Corbin (1996) „bewußt [sic] nach Zeichen in den Daten suchen, die auf eine Veränderung in Bedingungen hinweisen“ (S. 131).

Die **Bedingungsmatrix** als analytisches Hilfsmittel stellt ein Diagramm dar, das ForscherInnen „die Untersuchung wie auch die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen von Bedingungen und Konsequenzen“ (S. 132) ermöglicht. Ereignisse werden durch die unterschiedlichen Ebenen von Bedingungen und daraus resultierenden Ergebnissen hindurch verfolgt und somit direkt mit dem entsprechenden Phänomen verknüpft.

Theoretical Sampling meint das Auswählen auf der Grundlage von Entwürfen, die von bestätigter Relevanz für die sich formulierende Theorie sind. Es werden „Ereignisse und Vorfälle, die Indikatoren für theoretische relevante Konzepte sind“ (S.164) geprüft. Je nach Kodiertyp lassen sich offenes Sampling, Sampling von Beziehungen und Variationen bzw. diskriminierendes Sampling voneinander unterscheiden.

Das Verfassen von **Memos**, d.h. das Erstellen von schriftlichen Protokollen der Analyse zur Ausarbeitung der Theorie, und **Diagrammen**, sprich visuellen Darstellungen zur Veranschaulichung der Beziehungen zwischen Konzepten, stellt ein weiteres wichtiges Verfahren im Analyseprozess dar. Laut Strauss und Corbin (1996) enthalten sie Ergebnisse des Kodierens inklusive sensibilisierender und zusammenfassender Informationen bzw. legen die Richtung für die weitere Erhebung von Daten fest. Memos und Diagramme gehen in das Verfassen der eigentlichen, schriftlichen Arbeit eines Forschungsprozesses mit ein. Neben den unterschiedlichen Arten von Memos und Diagrammen weisen die Autoren auf die Individualität des Weges, den ForscherInnen beim Verfassen von diesen Techniken für sich finden müssen, hin.

Während nun die Grounded Theory mit ihren unterschiedlichen Aspekten dargestellt wurde, geht es im nächsten Schritt um die Beschreibung des zu untersuchenden Datenmaterials und um das Verfahren, durch welches die Daten gewonnen werden sollen.

3.3. Untersuchungsmaterial

Das Datenmaterial lässt sich durch die Befragung der genannten Zielgruppe – jugendliche BesucherInnen des Vereins Wiener Jugendzentren, die eine Ausbildung im Dualen Ausbildungssystem anstreben – erheben.

Die Datensammlung erfolgte durch qualitative Interviews. Die Grounded Theory sieht eine ausreichende Anzahl von Interviews vor, d.h. es werden so lange Daten erhoben und analysiert, bis eine Sättigung in den Kategorien erreicht wird. Im Rahmen der Diplomarbeit wurden hierfür vier Interviews geführt. Durch diese Anzahl wurde die Ausformulierung von unterschiedlichen Kategorien sichergestellt. Im Bewusstsein, dass eine tatsächliche Sättigung in dem vorliegenden Untersuchungsrahmen allerdings dem Mut zur Lücke gegenüberstehen muss, erhebt das Endergebnis keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr kann die vorliegende Arbeit als ein erster Schritt verstanden werden, Einblicke in die durchaus komplexe Lebenswelt von Jugendlichen und deren Potentialen zu erhalten.

Für die Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der Platz für eventuell während des Gesprächs auftauchende Fragen bereit hielt, und der im Sinne der angewendeten Methodologie gemäß dem Forschungsprozess und dem Forschungsstand angepasst werden konnte.

Die digitale Aufzeichnung und die anschließende Transkription der geführten Gespräche dienten der umfassenden Auswertung und Analyse. Bei der Niederschrift wurden längere Pausen berücksichtigt und besonders gekennzeichnet. Dialektausdrücke wurden wegen des besseren Verständnisses übersetzt.

3.3.1. Datenerhebung – das qualitative (Leitfaden)Interview

Für die Datenerhebung dieser Untersuchung wurde das qualitative (teilstandardisierte) Interview ausgewählt. „Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (Froschauer & Lueger, 2003, S. 16) Es geht also darum, in die Perspektive der interviewten Personen einzutauchen. Dies kann durch das Abgeben der Gesprächssteuerung an die GesprächspartnerInnen, das heißt durch das Zurücknehmen der InterviewerInnen und das Übergeben der Funktion der Strukturierung des Gesprächs dem Gegenüber, erreicht

werden (vgl. Froschauer & Lueger, 2003). Ein weiterer Zugang wäre, die Untersuchung durch den Bereich der quantitativen Forschung mit einem direktiven Handeln abzudecken.

Für die vorliegende Auseinandersetzung und Arbeit mit Jugendlichen schien der Mittelweg, „Leitfadeninterviews wären in der Mitte der beiden Pole anzusiedeln“ (Froschauer & Lueger, 2003, S. 34), angebracht, um die Jugendlichen nicht zu überfordern. Trotzdem wurden sie weiterhin als die ExpertInnen in ihrem Feld betrachtet.

Die Fragen des Leitfadens und ihre Ordnung wurden als vorläufig betrachtet. Fixpunkte bildeten der Einstieg in das Thema, um die Jugendlichen einzustimmen, und die demographischen Daten am Ende. „Das Grundprinzip der Fragetechnik besteht darin, Erzählungen über Erlebtes anzuregen und dadurch einen Zugang zu ansonsten nicht beobachtbaren Ereignissen und deren retrospektive Deutungen zu schaffen“ (Froschauer & Lueger, 2003, S. 75). Es galt also möglichst offene Fragen zu formulieren und sie dem Verlauf des Gesprächs anzupassen. So heißt es im Normalfall, dass InterviewerInnen dazu aufgefordert sind,

die im Leitfaden vorgegebenen Fragen nach eigenem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der jeweiligen Studie durch klärendes Nachfragen zu ergänzen und Geschichtspunkte aufzugreifen, die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden, sofern diese im Fragekontext der Untersuchung als bedeutsam erscheinen. (Hopf, 1995, S. 177)

Für InterviewerInnen scheinen daher Kompetenzen, wie Empathie, die Fähigkeit genau hinhören und verstehen zu können, Analysieren können etc. notwendig zu sein. Zur Haltung von ForscherInnen in Interviewsituationen führen Froschauer und Lueger (2003) folgende Aspekte aus:

- a) Lernen wollen
- b) Interesse und Neugierde zeigen
- c) Keine vorschnellen (Vor-)Urteile bilden – Offenheit
- d) Die interviewten Personen haben immer recht
- e) Zuhören können
- f) Nicht alles als selbstverständlich betrachten
- g) GesprächsteilnehmerInnen nicht diskriminieren.

Durch das Forschungsinteresse am Potential Jugendlicher, die keine Ausbildung in ihrem Wunschberuf erhalten, und die Art der resultierenden Fragen, ergibt sich für die

Untersuchung ein qualitatives Vorgehen. Die Methodologie ist gekennzeichnet durch den Forschungsstil der Grounded Theory, deren Ziel es ist, eine in den Daten begründete Theorie zu entwickeln. Hierzu hält sie mehrere Vorschläge und Techniken bereit, die den Forschenden helfen sollen, die Gradwanderung zwischen Kreativität und Wissenschaft zu schaffen und ihre Forschung im Sinne allgemeiner Gütekriterien abschließen zu können. Ein anpassbarer Interviewleitfaden mit grundsätzlich offenen Fragen dient der Datenerhebung.

Während nun das methodische Vorgehen weitgehend geklärt wurde, geht es im folgenden Kapitel um die Darstellung der Ergebnisse.

4. Ergebnisdarstellung

Während der empirischen Forschung und der Analyse des Datenmaterials wurde klar wie komplex sich die zu bearbeitende Problemstellung in der Welt der Jugendlichen tatsächlich widerspiegelt. Schon während des Führens der Interviews wurde ersichtlich, wie unterschiedlich junge Frauen und Männer mit verschiedenen Themen, mit ihrer Umwelt, ihren Problemen und ihren Chancen umgehen. Und dennoch, es lässt sich ein roter Faden, die Spur einer Gemeinsamkeit in ihren Leben finden.

Um dieser Komplexität aber auch den Gemeinsamkeiten Rechnung zu tragen, gliedert sich die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung in mehrere Bereiche. Als Einstieg wird auf das Verständnis von und den Zugang der Jugendlichen zu bestimmten Schlagwörtern, wie sie in der Literatur bzw. der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verwendet werden, eingegangen. Dies dient dem Anschluss und der Überprüfung, inwiefern bestimmte Themen im jugendlichen Alltag denn überhaupt wichtig sind. Auch die Beobachtungen, die sich durch die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen und ihren Aussagen ergaben, fließen in diesem Abschnitt der Arbeit mit ein. Im Weiteren folgen einzelne Kapitel, die sich im Wesentlichen mit den in der Datenanalyse gefundenen Kategorien decken. Sie beinhalten in den Daten begründete Aussagen, welche sich zu Theorien bündeln lassen.

4.1. *Der Zugang der Jugendlichen – Schlagwörter aus der Fachliteratur*

Am Ende jedes Interviews wurde den Jugendlichen eine Reihe von Schlagwörtern vorgegeben. Sofern es der Person möglich war, sollte zu jedem Wort eine für sie passende Assoziation gefunden werden. Es schien von besonderem Interesse, in welchem Ausmaß die Themen, die im Dienste der Erzeugung von theoretischer Sensibilität in den vorangehenden Abschnitten beschrieben wurden, sich auch tatsächlich in der Lebenswelt von jungen Frauen und Männern wieder finden lassen.

a) Ausbildung

Eine gute Ausbildung zu machen ist für die Mehrheit der interviewten Jugendlichen sehr wichtig. Egal ob es sich um den Besuch einer Schule oder um die Absolvierung einer Lehre handelt, eine Ausbildung zu haben, ist für eine befragte junge Frau das Wichtigste, das es gibt. Einer der Jugendlichen gesteht zwar, dass es während seines Ausbildungsweges nicht immer angenehm für ihn war. Wenn er aber zurück blickt, vermisst er dennoch die Zeit seiner Ausbildung.

b) Beruf

Auch beim Beruf handelt es sich um eine wichtige Sache. Hier fallen die Antworten allerdings etwas gestreuter aus. Einerseits wird auf das große Spektrum der unterschiedlichen Berufe eingegangen und der Beruf direkt mit der Arbeitswelt in Verbindung gebracht. Einen Beruf auszuüben und Arbeiten ist ein Muss für jeden. Auf der anderen Seite wird aber klar in Beruf und Arbeiten, ohne einen spezifischen Beruf erlernt zu haben, unterschieden. Ersteres wird mit mehr Ansehen und einer steileren Karriere in Verbindung gebracht. Letzteres führt nur langsam zu mehr Geld und einer höheren Position. Eine weitere Ausdifferenzierung ergibt sich durch die Aussage, dass ein Beruf mit Lernen und das wiederum mit Aufwand zu tun hat.

c) Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit ist ein großes Thema, von dem zu viele Menschen betroffen sind. Sie wird als belastend wahrgenommen, aber auch als etwas, dass schwer zu verhindern ist. Nur eine interviewte Person war noch nicht direkt von längerer Arbeitslosigkeit betroffen. Ihr fällt es nach eigener Einschätzung daher auch schwer, hierzu wirklich Stellung zu beziehen.

d) Sich selbst verwirklichen

Dem Thema Selbstverwirklichung stehen die Jugendlichen gespalten gegenüber. Zum einen können sie eher weniger mit dem Begriff an sich anfangen bzw. haben sie sich noch wenig mit dem Thema auseinandergesetzt. Zum anderen wird der Anspruch laut, dass jeder probieren sollte, sich selbst zu verwirklichen, denn ohne Selbstverwirklichung ist es schwer, weiterzukommen. Eine weitere Idee ist, dass es sich dabei um etwas handelt, das mit der Zeit (von alleine) kommt.

e) Begabung

Mit Einigkeit wird behauptet, dass Begabung etwas ist, das besessen wird oder eben nicht besessen wird. „Begabung - Hat man oder hat man nicht“ (Alois, 2008; Albert, 2008). Wenn eine Begabung vorhanden ist, sollte ihr auch auf allen Fälle nachgegangen werden. Begabung ist also auch etwas Wertvolles. Ein Interviewpartner, der auch seinen Wunschberuf ausübt, bezieht sich auf seinen Beruf und drückt es direkt aus: „Ja, in meinem Beruf bin ich schon begabt. Mir fällt viel ein, geschickt bin ich halt, wie gesagt, der Beruf passt einfach zu mir“ (Andreas, 2008).

f) Talent

Auch das Talent ist etwas, über das eine Person verfügt oder eben nicht verfügt. Für die Jugendlichen ist es mehr oder weniger ein Synonym für Begabung. Ein Talent zu besitzen wird als positiv bewertet. Für einen der InterviewpartnerInnen hat es etwas mit der eigenen Persönlichkeit zu tun.

g) Neigung

Unter dem Begriff Neigung können sich die interviewten Jugendlichen nur schwer etwas vorstellen. Zum Teil geben sie das offenkundig zu, zum Teil sind die Antworten schwammig. Nur ein Jugendlicher vertritt die Meinung, dass jeder eine andere Neigung hat.

h) Eignung

Auch das Wort Eignung ist für die Befragten sehr unklar und weit entfernt. Die Mehrheit kann kaum etwas mit diesem Begriff anfangen. Nur der Älteste verrät in Bezug auf Eignung und Beruf: „Ja, man sollte schon genau schauen und nachdenken, für was man geeignet ist“ (Alois, 2008). In seinem Fall ist klar, dass eine Eignung etwas sehr Individuelles und von Person zu Person sehr Unterschiedliches ist.

i) Fähigkeiten

In Bezug auf Fähigkeiten wird klar, dass sie etwas Erlernbares, etwas Antrainierbares sind. Sie sind wichtig und werden benötigt. Die Ansicht wird vertreten, dass Menschen sich Fähigkeiten aneignen sollten. Eine Fähigkeit wird im Unterschied zu Begabungen oder zu Talanten, welche aber sehr wohl auch verbesserbar sind, nicht von Anfang an besessen.

j) Potential eines Menschen

Ersichtlich wird, dass sich die Befragten mit dem Potential eines Menschen (noch) nicht eingehend auseinander gesetzt haben. Dieser Begriff ist ihnen zu abstrakt und weit hergeholt. Nur ein Jugendlicher verbindet mit dem menschlichen Potential etwas Konkreteres, nämlich die Gutmütigkeit eines Menschen.

k) Sinn des Lebens

Lernen und Arbeiten, Geldverdienen und dann erstmal Weitersehen sind für die Mehrheit die wesentlichen Inhalte des Lebenssinns. Nur ein Jugendlicher erwähnt nach etwas Zögern, dass er in Kindern den Sinn des Lebens sieht.

Durch diese kurze Darstellung wird klar, dass die in der Fachliteratur beschriebenen Themen zum Teil auch für die befragten Jugendlichen von Relevanz sind. Je „handfester“ derartige Begriffe sind, desto mehr können sie damit anfangen und haben sich bereits eine Meinung dazu gebildet. Je abstrakter und komplexer, bzw. wenn es sich um Begriffe handelt, die nicht direkt erfahrbar sind, sondern die nur durch Reflexion und intensive Auseinandersetzung ergründbar sind, desto schwieriger ist es für sie, eine Antwort zu finden.

Während sich dieser Abschnitt durch direkte Aussagen der interviewten Personen ergibt, fließen im nächsten Beobachtungen und erste Interpretationen mit ein.

4.2. Beobachtungen der Lebenswelt der interviewten Jugendlichen

Die Erhebung des Datenmaterials, seine Analyse und Auswertung ließen bereits ein erstes Bild über die Lebenswelt von Jugendlichen, die ihre ersten Schritte in den Bereich der Arbeitswelt machten, entstehen. Diese Beobachtungen und Interpretationen sind wertvolle Hinweise darauf, was mit Jugendlichen passiert, wie sie agieren und reagieren, wenn es ihnen entweder verwehrt oder ermöglicht wird, ihren Wunschberuf auszuüben. Zu betonen ist, dass der folgende Abschnitt mit Sicherheit nur ein Teil der Realität sein kann, dass nicht das gesamte Spektrum der möglichen Phänomene in diesem Rahmen erfasst werden kann. Menschen, so auch Jugendliche, leben in einem jeweils anderen Bezugsrahmen, mit jeweils anderen Umständen und anderen Möglichkeiten. Auch wenn es Ähnlichkeiten und Parallelen geben kann, muss mitbedacht werden, wie komplex und verschieden die einzelnen Systeme

doch sein können. Dennoch liefert diese Auseinandersetzung wichtige Anhaltspunkte und kann auch der weiteren Untersuchung dienen.

a) Martina

Martina ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und als Mutter von einer fast zwei Jahre alten Tochter in Karezza und teilzeitbeschäftigt als Kassiererin. Ihre Eltern stammen aus Österreich und haben beide eine Lehre abgeschlossen.

Sie selbst wollte einen Beruf im kaufmännischen Bereich erlernen. Ganz klare Vorstellungen bezüglich eines Wunschberufes fehlten ihr allerdings. Es war ihr aber klar, dass er auf jeden Fall anspruchsvoll und herausfordernd sein soll. Bestimmte Fähigkeiten für einen derartigen Beruf brachte sie noch nicht mit, sie war sich aber sicher, dass sie lernen konnte. Um sich nun für eine Lehrstelle zu bewerben, fehlte ihr nach eigener Einschätzung genügend Selbstvertrauen und mit Absagen konnte sie nur schwer umgehen. Also ergriff sie die nächstbeste Chance und schloss einen Lehrvertrag als Friseurin ab. Dieser Beruf forderte sie nicht und wegen Differenzen mit der Chefin gab sie ihre Lehrstelle dann schließlich auf. Dieser Verlust beschäftigte und schmerzte sie sehr. Um besser mit der Situation zu recht zu kommen, distanzierte sie sich von ihr und verdrängte sie. Nach einer totalen Abkehr von den damaligen beruflichen Wünschen, hat Martina sich heute wieder mit ihnen angefreundet und übt gleichartige Tätigkeiten in ihrem derzeitigen Job aus. Ihrer Ansicht nach tut sie dies allerdings von einer geringeren Position aus, denn sie ist ohne Lehrabschluss. Hätte sie eine Ausbildung abgeschlossen, stellt sie sich vor, hätte sie eine bessere Anstellung und einen besseren Vertrag.

Aus dieser Geschichte wird ersichtlich, dass es wichtig ist, jungen Menschen möglichst früh ein Werkzeug mitzugeben, das es ihnen erleichtert mit Fehlschlägen umzugehen. Denn wenn Wünsche auch nicht immer gleich in Erfüllung gehen, kann daran gearbeitet werden. So könnten auch durch die Umbrüche auftauchenden Phasen der Unsicherheit schneller oder vielleicht besser überwunden werden. Durch das Nichtergreifen ihres Potentials in früheren Jahren, verpasste diese Jugendliche quasi ihre Chance auf einen Abschluss und somit auf eine bessere Anstellung, einen besseren Vertrag, mehr Geld etc.

b) Alois

Auch Alois, 26 Jahre, stammt aus der sozialen Mittelschicht. Der Lehrabschluss ist die höchste absolvierte Ausbildung seines Vaters. Seine Mutter schloss ihre Lehre wegen der

Schwangerschaft nicht ab. Beide stammen aus Österreich. Alois ist mittlerweile Familienvater.

Alois wollte schon von klein auf Koch werden. Er wusste schon damals was ihm daran gefiel, was er gern machte und was er gut konnte. Vor allem die Bestärkung seiner Familie animierte ihn, dieser Neigung noch weiter nachzugehen. Er bekam allerdings keine Lehrstelle und da er nicht ein Jahr unnötig vergeuden wollte, sattelte er auf den Beruf Maler und Anstreicher um. Mit dieser Alternative konnte er sich zunächst gut anfreunden und hielt die Lehrzeit auch durch, allerdings schaffte er die Abschlussprüfung nicht. Alois trat auch kein weiters mal mehr an, weil er sich sicher war, unter anderem aus gesundheitlichen Gründen, nach dem Bundesheer nicht wieder in diesen Beruf Fuß zu fassen. Seither ging er immer wieder Anstellungen als Hilfsarbeiter ein bzw. war und ist von kürzeren und längeren Phasen der Arbeitslosigkeit betroffen. Seiner Einschätzung nach wäre sein Leben deutlich anders verlaufen, wenn er seinen Wunschberuf ergriffen hätte. Er hätte wesentlich mehr erreicht, würde mehr verdienen, hätte mehr von der Welt gesehen etc. Er gibt zu, dass er immer noch seinen Möglichkeiten nachtrauert. Aber auf der anderen Seite hätte er noch keine Familie, auf die er ja immerhin auch sehr stolz ist. Von seinen ursprünglichen Wünschen distanzierte Alois sich während seiner Lehrzeit, fand aber nun im privaten Bereich wieder zurück und kocht leidenschaftlich gern.

Alois Verhalten lässt darauf schließen, dass er sich in eine Art Opferrolle befindet. Er weiß jede Schuld von sich, warum er den Beruf Koch nicht doch irgendwie erlernt hat. Er trauert und geht in seiner Opferhaltung auf. Als Koch hätte er mehr erreicht, nun gibt er sich mit seiner Familie zufrieden. Als Familienmensch und Vater leistet er seinen Beitrag und hat eine positive Aufgabe zu erfüllen. Das Haben einer Familie ist eine Größe, durch welche sich die scheinbaren Verluste, die sich durch das Nichtergreifen des Wunschberufes ergaben, ertragen lassen. Die Familie dient als eine Art Copingstrategie, durch die er mit seiner Trauer leichter umgehen kann. Sein Schmerz sitzt anscheinend noch derartig tief, so dass er nicht die nötige Energie aufbringen kann, um seine Situation aktiv zu verändern.

Auch wenn nicht direkt die Spur zu der Frage, was aus Potentialen wird, die nicht verwirklicht werden (können), gefunden werden kann, verweist diese Sequenz auf wichtige Daten. Wird das Potential eines Menschen nicht ausgeschöpft, kann dies weit reichende Konsequenzen haben. Schon allein der intensive Gedanke, dass die eigenen Interessen nicht verwirklicht werden können, reicht aus, um das Glaubenssystem für das spätere Leben zu beeinflussen. Zum einen ergeben sich Dinge, die sich sonst anscheinend nicht ergeben hätte. Zum anderen bleiben andere wiederum auf der Strecke und für Negatives ist der Nährboden

gelegt. Es scheint also als äußerst wichtig, jungen Menschen Werkzeuge zu vermitteln, um mit Fehlschlägen in positiver Weise umgehen zu können. Bedeutet ein Fehlritt wirklich gleich das aus, für das restliche Leben? Klar wird, dass es ein gesellschaftlicher Mehraufwand ist, derartige Schäden in späteren Lebensphasen wieder gut zu machen.

c) Albert

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Albert 22 Jahre alt. Auch seine Eltern absolvierten eine Lehre und stammen aus Österreich.

Albert hatte in den Anfängen seiner Berufsorientierungsphase konkrete Vorstellungen, die er gerne verwirklicht hätte. Diese Berufswünsche rührten seinen Aussagen nach nicht von einer rationalen Entscheidung her, sondern resultieren vielmehr aus einem Gefühl, aus einer Sehnsucht heraus, etwas Bestimmtes tun zu wollen. Hindernisse ließen ihn allerdings von der Verwirklichung abkommen und eine Alternative suchen. Die praktische Auseinandersetzung und Erfahrung bzw. das Feedback und der Zuspruch der Familie erleichterten ihm die Entscheidung, und er ergriff die nächstbeste Chance und schloss einen Lehrvertrag als Koch ab. Auch wenn dies nicht unbedingt sein Wunschberuf war, konnte er viele Parallelen erkennen. Auch als Koch blieb ihm das genaue Arbeiten, das Kreative, das Schaffen eines schönen Endprodukts etc. Er hatte das Glück, einen Beruf und eine Firma zu finden, die es ihm ermöglichen seine Potentiale zu entwickeln. Der Betrieb förderte ihn und die Motivation, weiterzumachen, blieb erhalten und wurde gestärkt. Sein damaliger Wunschberuf wäre seiner Einschätzung nach immer noch etwas für ihn. Obwohl er sich eindeutig mit seinem tatsächlich erlernten Beruf anfreundete, beschäftigt das Nichtausleben ihn doch noch sehr.

Albert wurde während seines Prozesses der Berufsfindung begleitet von negativen Erfahrungen. Dennoch erlauben es ihm die Umstände, das Beste aus seiner Situation zu machen. Äußerlich scheint er sehr gut mit der Situation zu Recht zu kommen. Er geht sowohl im Beruf als auch in der Freizeit dem nach, was ihm Spaß macht und was ihm Freude bereitet. Andererseits entsteht der Eindruck, dass er etwas verdrängt und dass seine Ansichten und Ideen sehr durch seine Umwelt geprägt sind.

d) Andreas

Andreas ist 18 Jahre alt und stammt aus ähnlichen Verhältnissen wie die anderen InterviewpartnerInnen. Seine Mutter ist Hausfrau, ihre höchste abgeschlossene Ausbildung weiß er nicht. Sein Vater schloss eine Lehre ab. Beide Elternteile stammen aus Österreich.

Durch die Berufsorientierung in der Schule lernte Andreas sehr viel über sich selbst. Er wusste bald, dass er eine Tätigkeit ausführen möchte, bei der er etwas mit den Händen machen kann, bei der er kreativ sein kann. Durch Gespräche und den Rückhalt seiner Eltern, die die letztendliche Entscheidung ihm übertrugen und ihm Selbstständigkeit zugestanden, fiel es Andreas leicht, sich für den Beruf des Tischlers zu entscheiden. Er hatte sich seinen Wunschberuf zwar anders vorgestellt, ging aber sehr in der Tätigkeit auf. Seine Firma förderte ihn und die Motivation und Arbeitsmoral war im Überblick betrachtet hoch. Heute ist er sich der positiven und negativen Seiten seines erlernten Berufes bewusst und reflektiert seine Situation. Er weiß zwar auch, dass er diesen Beruf nicht ewig ausführen möchte, weil es doch zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommt, dennoch möchte er die Tätigkeiten, auch bei einem eventuellen Berufswechsel, in seiner Freizeit als Hobby oder zusätzliche Geldeinnahmequelle weiterführen. Auch jetzt schon integriert er berufliche Aspekte in seiner Freizeit.

Andreas wirkt rundum zufrieden. Er hat ein selbstbewusstes Auftreten und weiß, was er kann, was er nicht kann, was er will, was ihm Spaß macht etc. Er kennt seine Potentiale und verwirklicht seine Wünsche, beruflich wie auch in der Freizeit. Er führt ein aktives Leben und ist der Regisseur seines eigenen Filmes. Er weiß, wie er mit Problemen umgeht und nimmt Herausforderungen an.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Jugendliche, auch wenn sie aus dem gleichen Milieu stammen, unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, die sie in jeweils anderer Art und Weise handeln lassen. Es gibt nicht die eine Reaktion auf das Nicht-Ergreifen(-Können) oder Ergreifen(-Können) des eigenen Wunschberufes. Viele Faktoren müssen mitbedacht werden. Auf den ersten Blick, erscheint es schwer, eine Aussage zu finden, die eine Antwort auf die Frage gibt, was mit dem Potential eines Menschen passiert, dem es nicht ermöglicht wird, seinen Wunschberuf zu erlernen.

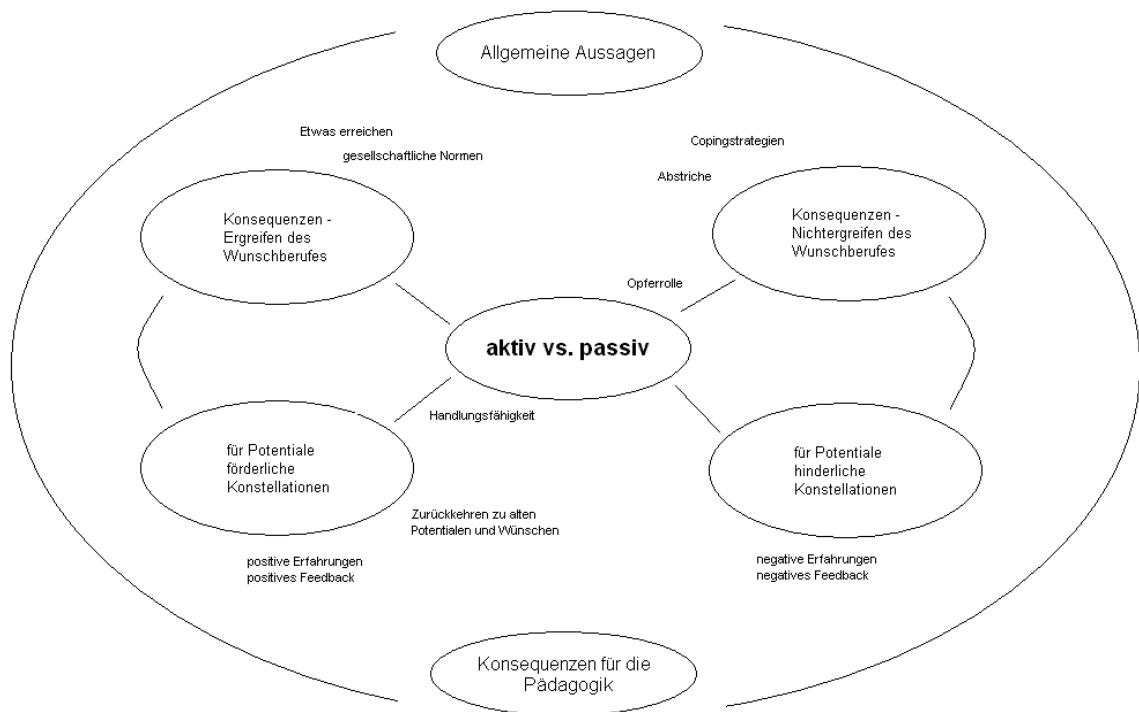
Der rote Faden, der sich bis dato aus der Analyse ergibt, könnte wie folgt formuliert werden: die Jugendlichen, die ihren Wunschberuf ergreifen und entsprechend gefördert werden, agieren selbstbewusst, führen ein aktives Leben, nehmen ihre Potentiale wahr und leben sie aus. Jene Jugendlichen, die sich eine Alternative zu ihrem Traum suchen und durch die vorliegenden Umstände eher negative Erfahrungen machen, fallen mit großer Wahrscheinlichkeit in eine Art Opferrolle. Sie haben weniger Selbstvertrauen und führen ein passiveres Leben. Doch sowie das Ergreifen des Wunschberufes keine Garantie für das

lebenslange Verbleiben in einer Berufssparte ist, so ist auch dessen Nicht-Ergreifen kein alleiniger Faktor für die Verhinderung der Verwirklichung der Potentiale eines Menschen.

Im folgenden Abschnitt wird den Einzelheiten dieser vereinfachten Darstellung näher auf den Grund gegangen. Im Wesentlichen geht es um die Darstellung der gefundenen Kategorien und um deren Ausdifferenzierung mit sich daraus ergebenden Aussagen und Theorien.

4.3. Das Kategoriensystem

Das Endergebnis der Untersuchung setzt sich aus verschiedenen Codes zusammen, die zu mehreren Kategorien zusammengefasst werden können. Diese Kategorien sind allerdings nicht voneinander isoliert zu betrachten, sondern stehen in Austausch und in Verbindung miteinander. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Die Existenz der einen lässt erst das Entstehen der anderen zu. Die Grafik zeigt die dabei ergebenden Kategorien und deren Verbindungen.



Zu den allgemeinen Aussagen lassen sich Codes zusammenfassen, die ganz generell über das menschliche Potential, über die Phase der Berufsorientierung, den Wunschberuf bzw.

über Selbstverwirklichung und den Sinn des Lebens sprechen. Diese Kategorie bildet eine Art Rahmen, in dem sich die weiteren Kategorien finden lassen. Sie wirken ergänzend auf das Gesamtbild.

Als Kernkategorie lässt sich ‚Aktiv vs. Passiv‘ identifizieren. Diese Kategorie beeinflusst die anderen am stärksten. Je nach dem welches Handlungsmuster vorherrscht reagieren die AkteurInnen anders auf die Bereiche ihres Lebens. Aktivität oder Passivität könnte auch als Konsequenz von anderen Kategorien betrachtet werden. Doch diese Sichtweise würde weitere Wechselwirkungen ausschließen. Beispielsweise: Passivität könnte sich zwar als eine Folge vom Nicht-Ergreifen des Wunschberufes und der sich daraus ergebenden Frustration ergeben, eine derartige Denkart schließt allerdings aus, dass durch entsprechende Förderung und eine anregende Gestaltung des Arbeitsalltages das Fallen in passive Handlungsmuster verhindert werden kann. Es scheint daher sinnvoll und notwendig, ‚Aktiv vs. Passiv‘ als Kernkategorie, und damit als ‚roten Faden‘ auszuwählen, um Wechselwirkungen betrachten zu können und der Komplexität weiterer Umstände gerecht zu werden. Auf Grund der engen Verwobenheit wird diese Kategorie erst im Anschluss an die Ausführungen zu allen anderen Gruppierungen dargestellt.

In engem Zusammenhang mit ‚Aktiv vs. Passiv‘ stehen die Kategorien ‚Konsequenzen, die sich aus dem Ergreifen des Wunschberufes ergeben‘ und ‚Konsequenzen, die sich aus dem Nicht-Ergreifen des Wunschberufes ergeben‘. Hier geht es um direkte und indirekte Auswirkungen auf das Leben der AkteurInnen, und somit um deren Erfahrungen.

In ebenso fester Verbindung mit ‚Aktiv vs. Passiv‘ und den Konsequenzen stehen die Konstellationen, die für das menschliche Potential entweder förderlich oder hinderlich sind. Sie beinhalten vor allem positive und negative Ereignisse und die Rolle des Feedbacks der Umwelt.

Eine letzte Kategorie lässt sich des Weiteren aus Aussagen ableiten, die als Anregungen für die Pädagogik verstanden werden können. Die hier gesammelten Ausführungen könnten bei der Planung von Prozessen, wie beispielsweise jene der Berufsorientierung, oder bei der Gestaltung von Abläufen in der Arbeit mit einbezogen werden.

Während diese Kurzdarstellung des Kategoriensystems und die Grafik lediglich die einzelnen Kategorien und deren Verbindung miteinander zeigt, geht es im nächsten Schritt darum, die Kategorien zu differenzieren, sie zu ergründen und näher zu beschreiben.

4.3.1. Allgemeine Aussagen

Die Kategorie ‚Allgemeine Aussagen‘ setzt sich aus verschiedenen Codes zu unterschiedlichen Aussagegruppen zusammen. Alle gemeinsam bilden sie eine Art Basis, auf der die anderen Kategorien aufbauen bzw. die ergänzend und abrundend wirkt.

a) Aussagen über den Prozess der Berufsorientierung

Jugendliche nehmen die Zeit der Berufsorientierung nicht auf die leichte Schulter. Sie setzen sich mit ihrer Situation auseinander und versuchen, vielfach begleitet und angeleitet von ihrer Umwelt, eigene Vorlieben und Interessen herauszufinden. Sie haben zunächst ganz unterschiedliche Vorstellungen und Neigungen und entwickeln mit der Zeit konkretere Wünsche.

Ja eben Fliesenleger, Elektroinstallateur, dass wären welche gewesen, die wären in der ersten Wahl bei mir gewesen. EDV eventuell, das hat mich auch damals interessiert und Zuckerbäcker eventuell auch. Das war damals eh ganz eigenartig. Wie passt denn das zusammen? Koch, Zuckerbäcker und Installateur. Das sind ja ganz andere Welten. (Albert, 2008)

Zudem erleben die Jugendlichen selbst, dass die Berufsorientierung ein Prozess ist, dass sich Wünsche und Vorlieben entwickeln, und dass der erste Gedanke nicht unbedingt ein endgültiger ist. Auf die Frage, inwiefern sich die Berufswünsche im Laufe der Zeit veränderten, antwortet Andreas (2008): „Ja sehr. Zuerst Bauarbeiter, dann Maurer, Dachdecker und geendet hat es mit Tischler.“ Er ist sich dieser Entwicklung offenbar bewusst.

Es ist beobachtbar, dass Jugendliche zunächst, auch hinsichtlich ihrer Berufentscheidungen, eher in einer Gefühlswelt verweilen. Sie spüren und erleben ihre Interessen vielmehr, als dass sie sie in der ersten Phase rational erfassen.

Ich hab das da gesehen . . . und das hat mich fasziniert. Wie das mit den Händen, wie das alles funktioniert, das war das Ausschlaggebende. Also, ich hab mir da nie Gedanken darüber gemacht, wie es sein würde wenn ich den Beruf lernen würde. Das hat es nicht gegeben. Ich hab das gesehen, es hat mich fasziniert. (Albert, 2008)

Es ist also vielmehr die Faszination für eine Sache, die Begeisterung etwas zu machen, das einem leicht fällt und das einem Spaß und Freude bereitet, die Jugendliche dazu veranlasst, bestimmten Tätigkeiten nachzugehen und die dazu beiträgt, ihre Berufswünsche zu entwickeln und weniger das Endprodukt langer Überlegungen. „Es ist einfach gekommen“

(Alois, 2008). Als wichtig beim Kennenlernen der eigenen Vorlieben scheint des Weiteren die konkrete Möglichkeit des Ausprobierens, also das praktische Tun und das aktive Erleben.

Da habe ich gar keine Vorstellungen gehabt. Ich habe zwar einmal nachgeschaut in so einem Lexikon, wo die ganzen Lehrberufe drinnen stehen . . . und da habe ich mir nicht viel darunter vorstellen können. Ich habe es erst dann gesehen durch den einen Probetag, was es da wirklich alles gibt und da habe ich dann schon gesagt, dass würde mich interessieren. (Albert, 2008)

Sich theoretisch mit dem Thema Beruf auseinanderzusetzen, reicht den Jugendlichen nicht. Sie wollen sehen, erkennen und erfahren, begreifen im ursprünglichsten Sinne des Wortes.

Bei den Berufsinformationstagen habe ich damals eben ein paar Berufe gesehen und Maurer war zum Beispiel einer. Das hätte ich nie gemacht. Das hat mir überhaupt nicht gefallen. Dann hab ich Fliesenleger gesehen und das war was, wo ich gesagt habe, das wäre ein Traumjob. Das würde ich gerne machen, weil ein bisschen kreativ bin ich schon. (Albert, 2008)

Sie brauchen die praktische Erfahrung, um entscheiden zu können, inwiefern ihnen Tätigkeiten liegen, inwiefern sie etwas auch tatsächlich beruflich verwirklichen möchten. Oft wird dies durch die Schule an- und eingeleitet. „Also ich habe mit dieser Schule auch viel Berufserfahrung gemacht. Ich bin zum Beispiel schnuppern gewesen eine Woche“ (Andreas, 2008). Dieses praktische Tun, zum Beispiel eben in Form von Schnuppertagen und Schnupperwochen, wird benötigt, um sich ein Bild vom jeweiligen Beruf machen zu können. Es erleichtert ihnen, ihre Vorlieben und Interessen kennen zu lernen.

Die eigene Entscheidung, das eigene Erleben, die eigene Wahrnehmung sind wichtige Bereiche in diesem Prozess. Doch steht scheinbar diese Selbsteinschätzung der Fremdeinschätzung gegenüber. Feedback liefert Inputs, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen und aufgrund derer sie ihre Entscheidungen überdenken. „Ja meine Eltern haben mich selber entscheiden lassen. Sie haben halt gesagt, Maurer ist eine schwere Arbeit. Dachdecker ist eine bisschen gefährlichere Arbeit. Ja und dann hab ich eben Tischler vorgeschlagen, und da haben sie sich gleich gefreut“ (Andreas, 2008). Die Auseinandersetzung mit anderen, mit Familienmitgliedern und Freunden, ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der Jugendlichen hilft, ihren Weg zu gehen.

Meine Mutter und meine Oma haben immer gesagt, ich muss Kochen können, wenn ich einmal alleine wohne und keine Freundin habe, dass ich mich zumindest gescheit ernähren kann. Daher hab ich seit dem siebten Lebensjahr schon mit dem Kochen begonnen. Kochen, Backen, Braten, alles drum und dran. (Alois, 2008)

Feedback bestärkt sie in ihrer Entscheidung oder zeigt ihnen neue Aspekte auf, aufgrund derer sie ihre Wahl überdenken. So ist den Jugendlichen nicht nur das klärende Gespräch mit ihren Bezugspersonen wichtig, sie nehmen diese Anregungen auch auf und lassen sich durch sie beeinflussen. So erging es auch Albert (2008):

Interviewerin: Was haben dir die anderen gesagt, was du gut können würdest?

Albert: Koch!

Er hat nicht die Chance seinen tatsächlichen Wunschberuf zu erlernen und freundet sich mit der durchaus von außen zugesprochenen Alternative an. „Mein Vater hat mir dann eigentlich dazu geraten, dass ich den Koch machen soll, weil es ein schöner Beruf ist“ (Albert, 2008). Der Rat und der Zuspruch der anderen werden also tatsächlich wahr und ernst genommen.

Doch nicht nur in Gesprächen mit anderen klären sich die Vorstellungen über die eigene Zukunft. Jugendliche suchen sich konkrete Vorbilder und orientieren sich an ihnen. „Also, meine Tante war auch in einem Büro und ich wollte es einfach auch machen“ (Martina, 2008). Familienmitglieder oder andere wichtige Bezugspersonen spielen eine tragende Rolle.

Die Praxis zeigt, dass sowohl ein Zuwenig als auch ein Zuviel an Informationen, die den Beruf betreffen, Unsicherheiten aufkommen lassen. Aber vielfach sind Hindernisse während der Berufswahl der entscheidende Grund, warum Jugendliche von ihrem Wunschberuf abkommen. „Das Ausschlaggebende war mein Hauptschulzeugnis, wegen dem Abschlusszeugnis. Also ich hätte jeden Beruf gemacht. Na gut jeden, Friseur hätte ich nicht gemacht“ (Albert, 2008). Es können also sowohl Barrieren, die eher in der Person der/des Jugendlichen gelegen sind, aber eben auch solche, die durch ein Manko am Arbeitsmarkt entstehen, sprich eine mangelnde Anzahl von zur Verfügung stehenden Lehrstellen, Schwierigkeiten bei der Berufsorientierung und Berufsfindung auftreten lassen. „Ich hab keine Lehrstelle gekriegt...und ein Jahr unnötig Daheimsitzen wollte ich nicht“ (Alois, 2008). Seien es nun die schlechten Noten oder die fehlende Lehrstelle, Jugendliche finden sich in der Situation, eine Alternative suchen zu müssen, wollen sie nicht unnötig Zeit verlieren. Nun gehen sie davon ab, auf ihre Gefühle, auf ihre Intuition, auf ihr Erleben zu hören und versuchen eine scheinbar rationale Entscheidung zu treffen.

Hhmm....das ist so wie beim Koch jetzt eigentlich....jetzt muss ich den Koch halt mit einbeziehen....das ich eigentlich mit zwei Händen etwas machen kann und am Ende von dem Produkt, schaut das wunderschön aus. Mmmhhh. Das ist beim Fliesenleger genauso wie beim Koch. Deshalb bin ich dann auf den Koch umgestiegen, durch den Probetag, weil ich gesehen hab, ich kann das mit meinen zwei Händen genauso machen wie beim Fliesenleger. (Albert, 2008)

Berufsorientierung ist für Jugendliche ein durchaus aktiver Vorgang. Sie beschäftigen sich mit sich selbst, mit ihrer Umwelt, mit ihren potentiellen Möglichkeiten, die in ihrer Person selbst liegen und mit ihren Chancen, die sich durch Konstellationen am Arbeitsmarkt ergeben. Sie folgen zunächst ihren Gefühlen. Ergeben sich aber Schwierigkeiten in der Berufswahl, verschiebt sich der emotionale Zugang in Richtung einer rationalen Entscheidung. Es wird abgewogen und verglichen, der Wunschberuf zur Seite gelegt und nach Möglichkeit eine Alternative gefunden.

b) Aussagen, die den Wunschberuf betreffen

Jugendliche entwickeln ein Bild von sich und ihrer Zukunft. Sie stellen Vermutungen an, was für sie und ihre Zukunft passen könnte. Auf die Frage nach seiner Einschätzung antwortet Albert (2008) ganz bewusst: „Ja eben Fliesenleger, das war das einzige, weil Koch hätte ich damals nicht gedacht“. Jugendliche entwickeln während der Phase ihrer Berufsorientierung Wünsche und werden sich ihrer klar.

Sie können nicht immer benennen, warum es zu einem konkreten Wunschberuf kam. „Irgendwie bin ich auf einmal auf Tischler gekommen. Ich weiß auch nicht warum, aber es ist auf einmal klick gegangen und ich wollte Tischer werden“ (Andreas, 2008). Die Situation erinnert an das Bekommen einer Eingebung, an ein Gefühl, an ein Verlangen danach, etwas auszuleben. Wie bereits festgehalten wurde, sind rationale Entscheidungen, wenn es um den Wunschberuf geht, zweitrangig.

Ein wichtiger Aspekt ist der Spaßfaktor. Der Beruf soll Spaß machen und Freude bereiten.

Interviewerin: Was wolltest du mit deiner Ausbildung erreichen?

Martina: Eigentlich im Büro sitzen.

Interviewerin: Also, es hätte dir Spaß gemacht im Büro zu arbeiten?

Martina: Ja!

(Martina, 2008)

Jugendliche wollen also ihren Beruf gerne ausüben. Es ist ihnen wichtig, die berufliche Tätigkeit mit Freude zu tun. Es ist ihnen wichtig, dass er ihren Interessen entspricht und dass sie gefordert und gefördert werden. Sie wollen lernen und sich (fort)bilden.

Interviewerin: Warum wolltest du diesen Beruf unbedingt ergreifen?

Alois: Na weil mir das Kochen Spaß gemacht hat.

Interviewerin: Mh.

Alois: Das war einfach interessant ... Man lernt ja immer wieder etwas Neues dazu, aus anderen Ländern, Gewürze, Fleisch oder . . .

(Alois, 2008)

Zu den Faktoren Spaß und persönliche Interessen gesellt sich noch ein weiterer Aspekt. Mit dem Ergreifen des Wunschberufes verbinden sich Ziele und Wünsche, die es zu realisieren gilt. „Ich wollt ja Koch werden und wollt aufs Schiff gehen und viel reisen. Das war mein Hauptwunsch“ (Alois, 2008). Durch das Ergreifen eines Berufes sollen demnach weitere Interessen erfüllt werden. Es geht nicht nur darum, ausreichend Geld zu verdienen.

Als besonders erwähnenswert erscheint, dass die im Wunschberuf auszuführenden Tätigkeiten als leicht zu bewältigen eingeschätzt werden.

Interviewerin: Hast du das beim Kochen auch erlebt, . . . dass dir einmal etwas leicht und einmal etwas schwer fiel?

Alois: Nein, da eher nicht. Weil da ist ja eh fast alles derselbe Ablauf. Man mixt irgendetwas, man brät irgendetwas, man schneidet irgendetwas. Man schneidet oder brät eh alles gleich. Es ist fast alles so ziemlich gleich....Das kann man blind auch machen. (Alois, 2008)

Der befragten Person fällt in ihrem Wunschberuf jede Tätigkeit leicht. Hier wird diese Einschätzung damit begründet, dass dies an der Tätigkeit an sich liegt, am selben Ablauf der Dinge. Auffällig ist allerdings, dass im Gegensatz zum alternativ gewählten Beruf die Tätigkeiten in unterschiedlichen Facetten aufgezählt werden. Die Einschätzung hat demnach nichts mit einer gewissen Eintönigkeit zu tun. Vielmehr geht es um eine allgemeine Bewertung, eine gewisse Selbstsicherheit, die bezüglich des Wunschberufes an den Tag gelegt wird. „Den Rest, was den Beruf betrifft, hätte ich mir nicht schwer getan“ (Alois, 2008).

Auch wenn der Wunschberuf nicht ergriffen werden konnte, bleibt er für Jugendliche ein Thema. Er interessiert sie nach wie vor.

Ja, oh ja, ich glaube schon. Da hab ich mir noch keine Gedanken darüber gemacht, weil es für mich nicht einmal in Frage kommen würde finanziell her, dass ich jetzt noch eine Lehre anfangen würde. Das geht nicht mehr. Es ist nicht mehr möglich. Aber wenn ich noch daheim bei den Eltern wohnen würde vielleicht schon. (Albert, 2008)

Der befragte Jugendliche bekräftigt, dass es für ihn noch interessant wäre, den Wunschberuf zu verwirklichen. Allerdings hat er sich damit nicht mehr näher auseinandergesetzt, weil es – und dies ist wiederum eine höchst rationale Entscheidung – die finanzielle Lage momentan nicht zulässt. Wären die Umstände andere, wäre es für ihn noch eine Option, seinen Wunschberuf zu verwirklichen. Jugendliche vergessen also ihre ursprünglichen Wünsche nicht. Sie opfern sie aber zugunsten eines neuen Weges, der ihnen mehr Aussichten auf eine „gelingende“ Zukunft verspricht.

Der Wunschberuf ist für Jugendliche also etwas, dass sich aus ihren Interessen und einem zu etwas Hingezogen sein ergibt. Sie möchten, dass ihnen ihr Beruf Spaß macht und Freude bereitet. Des Weiteren gilt, zusätzliche Ziele durch seine Verwirklichung zu erreichen. Müssen Jugendliche von ihren Wünschen Abstand nehmen, bedeutet dies nicht, dass sie diese vergessen und nicht mehr wahrnehmen. Der Wunschberuf bleibt Thema, auch wenn es nicht mehr offensichtlich nach außen getragen wird.

c) Aussagen über das menschliche Potential

Sprechen Jugendliche über ihr eigenes Potential, beziehen sie es unter anderem auf konkrete Tätigkeiten. „Kreativ ... alles mit Kreativität. Also Schnitzarbeiten, Kürbisse, Melonen und solche Sachen. Das weiß ich, das kann ich wirklich gut“ (Albert, 2008). Potential wird demnach gleichgesetzt mit dem Ausleben von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Aber so, mir hat es einfach gefallen, mit den Händen etwas zu machen und das gefällt halt jeden einfach. Ja, wie soll ich das erklären? Einfach etwas machen, wo sich ein anderer darüber freut, was gebräuchlich sein kann. (Andreas, 2008)

Es geht um Tätigkeiten, die ihnen gefallen, um Dinge, die ihnen liegen, die sie gerne tun. Potential ist demnach etwas, das Jugendliche spüren, das eher intuitiv als rational wahrgenommen wird. Wenn Tätigkeiten verrichtet werden können, die dem eigenen Potential entsprechen, fühlt es sich für Jugendliche gut an.

Auf die Frage, wenn sie an ihren Beruf denkt, was sie denn da besonders gut kann, antwortet Martina (2008): „Haare färben. Dauerwelle ist auch nicht schlecht. Das kann ich auch gut.“ An einer anderen Stelle – hier in Hinblick auf ihren Wunschberuf – heißt es: „Mit dem Computer umgehen, das Word und Excel und halt sehr viel telefonieren“ (Martina, 2008). Auch Alois (2008) nennt Fähigkeiten, die er in seinem Wunschberuf gut gemacht hätte oder hat: „Nur das Essen. Einfach Kochen, Ausprobieren. Ja, mein Essen hat mir sowieso immer geschmeckt also ... Würzen. Das Würzen hab ich besonders gut können“. In Bezug auf seinen erlernten Beruf ebenso: „Besonders gut ... die Malerei, so jetzt da die Räume ausmalen, die Farben mischen, die Wischtechniken und das Zeug, kreativ ...“ (Alois, 2008).

Jugendliche nehmen also wahr, was sie können, was sie gerne tun wollen, was sie verbessern können und worin demnach ihre Potentiale liegen. Sie glauben einschätzen zu können, was sie können und was sie nicht können.

Interviewerin: Was würdest du sagen, was kannst du oder konntest du da besonders gut?

Andreas: Alles. Türen, Fenster richten und so. . . . Dass halt, dass ich...wie soll ich das sagen..., dass ich halt sehr erfinderisch bin, geschickt. Ja kreativ bin ich sehr. . . . Gerne? Ja, Möbel machen. Ja, das wollte ich gerne. (Andreas, 2008)

Jugendliche erkennen ihre Fähigkeiten, aber auch ihre Talente, ihre Begabungen. Sie wissen was sie können, was sie gerne machen und was ihnen gelingt.

Sie wollen durchaus im Berufsleben Dinge tun, die ihren Fähigkeiten entsprechen. „Ich habe es eben schon früh lernen müssen und es hat mir einfach gefallen, darum wollte ich es auch immer werden“ (Alois, 2008). Jugendliche, die ihr Potential erkannt haben, haben auch Spaß daran und wollen es entwickeln, es zur Verwirklichung bringen. „Leicht ist mir gefallen, wir sind eine Baumöbeltischlerei und das mit dem Bauen ist mir leichter gefallen. Eben das mit Türen und Fenstern. Das ist einfach“ (Andreas, 2008). Sie entwickeln sehr wohl eine Theorie über sich selbst und möchten gerne ihren Interessen auch im Berufsleben nachgehen. „Als Fliesenleger hätte ich gerne viel gemacht mit Mosaiken und solche Sachen. Also mit ganz kleinen Fliesen, die du zusammenlegen musst, Muster machen und solche Sachen“ (Albert, 2008). Stimmen Potentiale und berufliche Tätigkeiten annähernd überein, nehmen Jugendliche dies auch wahr. Ihr Potential spiegelt sich in den konkreten beruflichen Situationen wieder und wird nicht gesondert wahrgenommen.

Doch nicht nur im konkreten Beruf wollen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden. Potentiale werden auch außerhalb der jeweiligen Berufswelt genutzt. „Das Kreative. . . . Wie ich die Wohnung bekommen habe schon. . . . Also es wird immer was verändert in der Wohnung“ (Albert, 2008). Jugendliche bringen Potentiale, die sie ursprünglich während ihrer Berufsorientierung für die Arbeitswelt nutzen wollten, wie beispielsweise in diesem Falle die kreative Ader, auch in ihrem Privatleben unter. Potentiale auszuschöpfen und zu verwirklichen ist für Jugendliche demnach ein sinnvolles Hobby.

Ja, das war Zeitvertreib eigentlich. . . und die Zeit, die ich gehabt habe, habe ich eben mit Laufsport, mit Freunden und mit Kochbüchern vertrieben. Viele Kochbücher lesen, das mache ich aber heute noch. (Albert, 2008)

Wenn die Zeit schon vertrieben werden soll, dann soll dies möglichst lustvoll und angenehm geschehen. Von den Jugendlichen wird dabei den eigenen Interessen, Fähigkeiten, den eigenen Potentialen eben, Raum gegeben.

Jugendliche nehmen ihre Potentiale wahr. Dieses Wahrnehmen ist wiederum eher intuitiver Art und weniger ein rationaler Vorgang. Sie entwickeln ihre Wünsche nicht

durch rationale Entscheidungen. Vielmehr spüren sie ihre Vorlieben. Etwas gut zu können bezieht sich für Jugendliche auf konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten und weniger auf allgemeine Begabungen und Talente. Sie leben, auch hinsichtlich ihrer Berufsentscheidungen, in einer Gefühlswelt. Hinsichtlich des Potentials eines Menschen kann dies gedeutet werden als das Hingezogen werden zu etwas, zu einer bestimmten Tätigkeit.

d) Aussagen über Selbstverwirklichung und den Sinn des Lebens

Auch wenn – wie der Abschnitt des Kapitels über die Zugänge von Jugendlichen zeigte – Mädchen und Burschen sich schwer tun, zu den Begriffen Selbstverwirklichung oder Lebenssinn Assoziationen zu finden, lassen sich bei näherer Betrachtung Hinweise darüber finden, dass beide Themen in ihrem Leben durchaus eine Rolle spielen. Es ist ihnen wichtig, die für sie als passend erscheinenden (Selbst-)Erfahrungen im Berufsleben und in ihrer Freizeit zu machen. Sie wollen ihre Stärken und Interessen verwirklichen und eine freudvolle Tätigkeit ausführen. „Mir macht das Spaß, einfach etwas zusammenzubauen und etwas zu erschaffen“ (Andreas, 2008). Der Spaßfaktor steht also auch in Bezug auf den Beruf ganz oben. Ein Beruf soll Spaß machen. Andreas (2008) führt näher aus:

Ich habe angefangen bei mir im Keller unten, da haben wir Werkzeug gehabt und ich habe angefangen herumzubasteln an Möbeln, irgendwie so Kasteln. Das war einfach alles hässlich damals, weil ich noch jung war, aber das hat mir den Reiz gegeben, ich muss Tischler werden. Weil mir so etwas Spaß gemacht hat.

Auch wenn das Produkt für den Jugendlichen damals eher nicht!! schön war, sprich er mit seiner Leistung eventuell nicht zufrieden war, war der Spaß und die Freude an der Sache ausschlaggebend dafür, dass er später tatsächlich einen für ihn passenden Beruf ergreifen wollte. Er ist sich also bewusst darüber, was ihm Spaß macht und was ihm gut tut, auch in beruflicher Hinsicht. Jugendliche wissen also was sie gerne tun und was sie in ihrem Leben beruflicher verwirklichen wollen. Dies kann auch als ein Aspekt von Selbstverwirklichung gedeutet werden.

Weil es mir Spaß macht etwas mit den Händen zu machen und weil ich sehr geschickt bin und mir fällt sehr viel ein. Ich weiß mir immer zu helfen und es ist auch selten, dass man zu zweit, denn ich arbeite lieber alleine. Also alleine und in Ruhe“ (Andreas, 2008).

Jugendliche begründen ihre beruflichen Interessen durch den Spaßfaktor, durch das Ausleben ihrer Stärken und Fähigkeiten. Wie das letzte Beispiel zeigt, wissen sie über sich

selbst Bescheid und wollen ihre Potentiale auch ausleben. Ihre Vorlieben sind Gründe für ihre Berufswahl, sie wollen sie auf diesem Wege verwirklichen.

In der Fachliteratur wird die finanzielle Grundsicherung als eine der Vorstufen angesehen, deren Abdeckung erst die Basis für weitere Schritte in Richtung Selbstverwirklichung (vgl. Maslow, 1999) ermöglicht. Jugendliche machen sich über ihr finanzielles Auskommen Gedanken. „Ja was bedeutet es, den Beruf auszuüben? ... Ja, dass ich halt Geld habe, dass ich meine Familie einmal ernähren kann“ (Andreas, 2008). Ein Beruf dient der materiellen Absicherung, Jugendliche wollen finanziell selbstständig werden bzw. später im Leben eine Familie erhalten können. Dies zeigt, dass Jugendliche sich Gedanken über ihr Leben machen, über sich selbst, über ihre Zukunft und über ihr Auskommen. Sie haben ein Bedürfnis nach Sicherheit. Doch geht das Ausüben eines Berufes ihrer Vorstellung nach über die reine Abdeckung materieller Grundbedürfnisse hinaus.

Interviewerin: Geld, bedeutet es für dich sonst noch irgendwas....genau den Beruf ausüben zu können und keinen anderen?

Andreas: Außer, dass ich zufrieden bin Möbel zu machen zu können, fällt mir nichts anderes ein. (Andreas, 2008)

Neben dem materiellen Aspekt ist die persönliche Zufriedenheit ein wichtiger Teil des Ganzen. Es gilt im Job zufrieden zu sein, mit sich selbst und seiner Leistung. Sicherheit ist Jugendlichen wichtig, sie ist aber eben nicht alles. Es geht ihnen eben sehr wohl auch um die Freude an und um das Wohlfühlen und in den Dingen, die sie in ihrem Leben verwirklichen.

Doch nicht nur der Beruf ist ein Bereich, in dem Jugendliche versuchen, sich selbst zu finden und zu verwirklichen. Ein weiteres Feld für (Selbst-)Experimente ist ihre Freizeit. Sie liegt ihnen besonders am Herzen. „Ja, meine Freunde, Familie . . . Freunde, Familie, Freundin, das ist alles wichtig im Leben“ (Andreas, 2008). Jugendliche wissen was ihnen wichtig ist. Sie schätzen ihr soziales Umfeld und ihre eigene Eingebundenheit darin. „So unter der Woche meistens das gleiche, so mit Freundin unterwegs, Freunden und so und Wochenende ja fort gehen“ (Andreas, 2008). Der Rückhalt in der Familie und bei FreundInnen spielt im Leben von jungen Mädchen und Burschen anscheinend eine große Rolle. Sie verwirklichen hiermit eine weitere Stufe auf ihrem Weg zur Selbstverwirklichung (vgl. Maslow, 1999).

Besonders interessant erscheint, dass Jugendliche, sofern sie die Möglichkeit dazu haben, ihre beruflichen Interessen auch in ihre Freizeit integrieren.

Interviewerin: Und eben was du auch gesagt hast, das du noch Pfuschen gegangen bist, zählt das auch dazu?

Andreas: Ja, das zählt auch dazu. Das mache ich auch sehr viel . . . das was ich gerne im Beruf mache, habe ich auch im Privaten gerne gemacht. Also was ich weniger gerne mache, mache ich auch privat nicht. (Andreas, 2008)

Berufliche Aspekte werden, wenn sie Spaß und Freude bereiten auch in die Freizeit mitgenommen. Potentiale, die bis dato quasi für den Beruf reserviert waren, werden auch in der außerberuflichen, eigentlich arbeitsfreien Zeit genutzt, und somit in einem anderen, neuen Rahmen wiederholt. Einerseits mag dies der Festigung und vor allem dem eigenen Lustgewinn dienen, andererseits wird durch diese zusätzliche Aktivität ganz klar auch ein finanzieller Dazuverdienst gesehen. „Ja, wenn es mir Spaß macht, ist es super und wenn ich dadurch mehr Geld verdienen kann, ist es noch besser“ (Andreas, 2008). Es wird deutlich, der Spaß steht ganz oben auf der Rangliste. Ein zusätzliches Einkommen ist ein positiver und durchaus erwünschter Nebeneffekt.

Selbstverwirklichung ist für Jugendliche ein Thema. Durch das Ergreifen eines Berufes streben sie finanzielle Selbständigkeit an und wollen eine Familie ernähren können. Materielle Absicherung und das Eingebunden sein in ein soziales Umfeld ist ihnen also wichtig. Des Weiteren wird das Ausüben eines Berufes zur Plattform um mit Freude und Spaß den eigenen Interessen nachzugehen. Stärken wollen gestärkt und Fähigkeiten entwickelt werden. Ist die Motivation gehen berufliche Tätigkeiten über die Arbeitszeit hinaus und werden in das Privatleben integriert.

4.3.2. Konsequenzen – Nichtergreifen des Wunschberufes

Es scheint nahezu als logisch, dass das Nichtergreifen des Wunschberufes, das Nichterfüllen eines Bedürfnisses seine Interessen zu verwirklichen, Konsequenzen für junge Mädchen und Burschen hat. Diese Auswirkungen können ganz unterschiedlicher Art und Natur sein. Sie können sich als harmlos enttarnen oder doch weitreichender ihr Leben beeinflussen.

Wie sich gezeigt hat, ist es Jugendlichen nicht egal, wie sich ihr Dasein gestaltet. „Na sicher. Das beschäftigt dich noch“ (Alois, 2008). Es schmerzt, vor allem zu Beginn der Umorientierungsphase, nicht das tun zu können, was gerne getan werden würde. „Arsch war es. Weil ich nicht das machen habe können, was ich eigentlich machen wollte“ (Alois, 2008). Das Nichtergreifen-Können des Wunschberufes bringt demnach die Erfahrung von Verlust und Schmerz mit sich.

Haben Jugendliche nicht die Chance, ihrem Wunschberuf nachzugehen, versuchen sie zunächst einen anderen Weg zu finden. „Ich habe leider keine Lehrstelle, keine Lehrstelle ist auch gut ... und da hab ich dann die Friseurlehre angefangen“ (Martina, 2008). Sie sind bereit, Abstriche zu machen, sich von ihren ursprünglichen Wünschen zu distanzieren und neue Wege zu finden, auch wenn diese nicht unbedingt ihren Vorstellungen entsprechen. Irgendeine Lehrstelle zu haben, ist dann besser, als auf der Straße zu sitzen und arbeitslos zu sein oder in Kursmaßnahmen gesteckt zu werden. Dies hat aber zur Folge, dass sich Jugendliche von ihren Wünschen entfernen, sie nicht mehr wahrnehmen und auch auf ihre Interessen und ihre Potentiale (vorerst) vergessen.

Mir war gar nichts wichtig. Ich war nur froh, dass ich eine Lehrstelle bekommen hab, weil ich so ein schlechtes Zeugnis gehabt habe. Mich hat ja sonst keiner genommen, mit dem Zeugnis. Ich habe ja, glaub ich, vier Vierer gehabt in der Hauptschule ... ich hab keine Chance gehabt. (Albert, 2008)

Es gibt nichts Wichtigeres mehr, als eine Lehrstelle, irgendeinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu ergattern. Wünsche und Ansprüche an den Beruf werden weitgehend ausgeklammert. Die Daten verweisen darauf, dass sich Jugendliche von ihren Wünschen regelrecht abspalten. Dies könnte auch als Schutzmechanismus passieren, denn so müssen sie sich nicht mit der unangenehmen Situation konfrontieren und sich nicht damit auseinandersetzen. Zudem führt dieses Niederhalten von Erwartungen und Ansprüchen zu einer Gewinnsituation, denn wird nichts erwünscht oder gefordert, macht es auch nichts, wenn alles anders kommt. Dann kann auch nichts verloren werden und die Trauer bleibt aus. So wird der Abschluss irgendeines Lehrvertrages schlussendlich auch zum Gewinn. Und das Unerreichte, das Nichtgewonnene? Der Verlust wird verdrängt und weit weggeschoben, um sich nicht ständig damit konfrontiert zu sehen.

Gefehlt? Nicht wirklich. Mit der Zeit nein. Anfangs überhaupt nicht und dann schon. Nach der Zeit war es einfach nur kreativ sein als Friseurin, an den Haaren, aber so telefonieren und sonst nichts. Einfach nur Kundenkontakt und halt Haare waschen, färben und das war es. (Martina, 2008).

Dieses Beispiel zeigt gut, wie verzwickt die Situation für dieses junge Mädchen ist. Einerseits ist sie froh, eine Lehrstelle gefunden zu haben. Sie findet sich mit der Situation ab und versucht das Beste daraus zu machen. Sie beschreibt sogar, dass ihr das Ausleben der Interessen, die sie durch ihren Wunschberuf verwirklichen wollte, auch nicht gefehlt hätte, zumindest am Anfang ihrer Lehrzeit nicht. Als Friseurin scheint sie zwar zu recht gekommen zu sein, doch entsteht nicht der Eindruck, dass sie diesen Job gerne und voller Motivation ausgeführt hat. Es macht eher den Anschein, als hätte sie in diesem Bereich gearbeitet, um

irgendeiner Beschäftigung nachzugehen und nicht arbeitslos zu sein. Diese Lustlosigkeit wird an anderer Stelle des Interviews nochmals explizit. „Als Friseurin? Einfach nur der Kundenumgang. Sonst? Computer oder sonstiges, nichts“ (Martina, 2008). Sie erlebte ihre Arbeit als Eintönig und wirkt durchaus gelangweilt und genervt. Das Datenmaterial liefert für diese Art des Motivationsabfalls weiter Hinweise.

Am Anfang, die ersten zwei Lehrjahre war sie noch sehr groß, die Motivation. Beim Dritten war ich dann froh, dass es vorbei war. Da war es dann schon so ... dass ich eigentlich gesagt hätte, dass ich die Lehre fast hingeschmissen hätte. Da habe ich mich immer wieder neu überwinden müssen. Da habe ich mir gedacht, mache es einfach fertig, dauert eh nicht mehr lange. (Alois, 2008)

Es zeigt sich also, dass Jugendliche, die eine Alternative zu ihrem Wunschberuf ergreifen müssen, mit der Zeit eine Verringerung ihrer Motivation durchleben bzw. komplett die Lust an der Sache verlieren, insofern das Umfeld, in dem sie sich befinden hier nicht dagegen arbeitet.

Aber nicht nur ein Absinken der Arbeitsmotivation ist eine Konsequenz des Nichtergreifens des Wunschberufes. Der erlernte Beruf wird von Jugendlichen auch abgewertet, dies zeigt, wie wenig Freude sie daran haben. „Das ist gar nicht schwer und ich glaube, mit einem Pinsel und mit einer Rolle kann auch jeder umgehen. Ja so ziemlich ein jeder“ (Alois, 2008). Der erlernte Beruf wird als nichts Besonderes erlebt. Er wird aus der Notwendigkeit heraus durchgeführt und nicht, weil es Spaß macht. „Ja, ich habe eigentlich nicht viel darüber geredet ... für was auch ... war mein Beruf. Aus, Schluss, Pasta“ (Alois, 2008). Dies zeigt, dass es bezüglich des alternativ gewählten Berufes kaum eine Interaktion mit der Umwelt, sprich mit der Familie und mit FreundInnen gab. Es scheint, als wären Jugendliche unter Umständen nicht stolz auf ihren erlernten Nichtwunschberuf. So gab es für Alois (2008) keine Notwendigkeit, mit anderen Menschen über seine Arbeit zu reden. Ein alternativ gewählter Beruf ist demnach nur ein Job, keine Tätigkeit im Sinne einer Berufung. Er ist eine Tätigkeit zum Geldverdienen und um eine Ausbildung, einen Lehrabschluss zu erhalten. So passiert es, dass in der Lehre, handelt es sich nicht um den Wunschberuf, wenig Freude und Spaß an der Sache selbst vorhanden ist. Sie wird mehr oder weniger einfach absolviert, wenn sie nicht gar gleich oder nach einer gewissen Zeit wieder aufgegeben wird. Jugendliche haben anscheinend weniger Freude daran. Sie tauschen sich weniger oft mit anderen darüber aus und haben weniger Bedürfnis nach Feedback oder Zuspruch von außen. Wiederum handelt es sich um ein emotionales Entfernen, das auch als Strategie verstanden werden kann, um mit dem Schmerz des Verlustes besser zurechtzukommen. Jugendliche

spalten sich von ihren Wünschen, ihren Träumen ab, um schlussendlich mit der Trennung von ihnen leben zu können.

Wie verwirrend die Situation ist, zeigt sich in einem anderen Absatz. Das Abkommen vom Wunschberuf bringt Unsicherheiten mit sich. Jugendliche spalten sich von ihren Erwartungen ab, nehmen ihre Wünsche nicht mehr wahr und können somit ihre Erfahrungen aber auch schwer einordnen.

Ich bin in den letzten zwei Jahren darauf gekommen, dass der Beruf Koch ein toller Beruf sein muss, weil es haben viele Freunde und Bekannte denselben Beruf. Und ich kenne eigentlich keinen, der Fliesenleger oder Installateur geworden ist. Also, da denke ich mir, muss Koch ein toller Beruf sein und die anderen sind eher nicht so gefragt.
(Albert, 2008)

Die Alternative zum Wunschberuf wird mit der Zeit angenommen. Jugendliche adaptieren sich an die Situation, um relativ unversehrt überleben zu können und um nicht ständig mit dem Schmerz des Verlustes leben zu müssen. Das neue Bild des anerkannten Berufes entsteht jedoch nicht von innen heraus. Die Erfahrungen mit der Umwelt, das Feedback von außen drückt ihnen den Stempel auf, dass das, was sie machen, doch auch gut sei. Es ist nicht das eigene Selbstbewusstsein, dass es ermöglicht, die eigene Lebensführung als positiv zu bewerten. Vielmehr sind es die Sozialkontakte, die den Jugendlichen vermitteln. Sie erfüllen ihre Anforderung der Gesellschaft nach einer Ausbildung, einem Beruf und einem Arbeitsplatz in ausreichendem Maße. Diese Sequenz zeigt aber auch, dass Jugendliche nicht so schnell vergessen. Mussten sie sich umorientieren und einen anderen Beruf auswählen, bleibt der ursprüngliche Wunsch sehr wohl, wenn auch eventuell tief verborgen, im Gedächtnis. Die Entscheidung wird immer wieder hinterfragt. Und es wird abgewogen, ob es richtig ist, so wie es ist.

Es schmerzt, beruflich nicht den Erfolg zu haben, der ursprünglich erwartet wurde. Auf unterschiedlichen Wegen wird versucht, anders Erfolg herzustellen. Das Gründen einer Familie wird oftmals als Ausweg benutzt. „Ich hätte zwar vielleicht ... meine Familie nicht“ (Alois, 2008). Sie dient als Rechtfertigung für die Aussage, dass das Leben so auch nicht so schlecht ist. Das Eingebunden sein in eine eigene Familie liefert aber auch Bestätigung. Sie ist eine Aufgabe und liefert Sinn. Das Gründen einer Familie wird zu einer weiteren Copingstrategie. Jugendliche müssen für sich selber argumentieren, dass ihre Situation nicht so schlimm ist, weil sie ja etwas anderes Schönes dafür bekommen haben. Sie versuchen, ihren Selbstwert durch andere Bereiche aufzufüllen.

Dass ein berufliches Interesse nicht tatsächlich umgesetzt werden kann bzw. sich Jugendliche zunächst davon distanzieren, bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass sie es für immer abschreiben.

Na ja, die Leidenschaft für das Kochen war eh immer da. Nur ... in der Lehrzeit habe ich mir eher wieder gedacht: „Für was jetzt da noch Kochen. Das machen eh meine Eltern. Ich schau lieber, dass ich Freizeit habe.“ (Alois, 2008)

Dies zeigt, dass Jugendliche theoretisch, sprich in ihrem Inneren, sehr wohl noch spüren, was sie gerne tun würden, was ihnen Spaß macht und was sie interessiert. Diese Sequenz deutet einerseits darauf hin, dass schlichtweg die Notwendigkeit nicht besteht, bestimmten Dingen nachzukommen, weil sie von anderer Seite erledigt werden. Wird aber tiefer gegangen, könnte sie wiederum ein Zeichen dafür sein, dass es Jugendlichen andererseits einfach nicht gut mit der Situation geht, wenn sie beruflich nicht das machen können, was sie gerne tun würden, und sie sich daher von dementsprechenden Tätigkeiten, auch wenn sie sehr wohl noch spüren, dass es ihre Leidenschaft wäre, lieber distanzieren. Es rücken andere Dinge in den Vordergrund. Es wird nach Ablenkung gesucht.

Zu dem kann durch das Ausüben einer Tätigkeit, die keinen Spaß macht, leicht Arbeitsfrust und Arbeitsunlust entstehen, die sich auch auf weitere Bereiche übertragen kann. Am Programm steht dann im Jugendalter vor allem Abreagieren. „Von allem. Es gibt ziemlich viel, wo ich sag‘, da könnte ich leicht auszucken. Es rennt zu viel Dummheit herum“ (Alois, 2008). Sport dient häufig dem Aggressionsabbau. Leider bahnt sich die aufgestaute Wut oder Trauer aber auch andere Wege und findet an anderen Stellen in die Freiheit. Es stellt sich die Frage, inwieweit es einen gesellschaftlichen Mehraufwand bedeutet, derartige Spannungen Emotionen und Verhaltensmuster in einem dafür geeigneten Rahmen wieder abzubauen.

Zum Entstehen von negativen Einstellungen gesellt sich für die Jugendlichen, die mit ihrem beruflichen Tun unzufrieden sind, ein hoher Aufwand an Energie, um die Motivation aufrechtzuerhalten und eine entsprechende Arbeitsleistung zu bringen. „Man ist am Abend schon heim gekommen und war sehr kaputt“ (Alois, 2008). Jugendliche müssen häufig mehr Energie aufbringen, um voranzukommen bzw. ihr Level zu halten. Sie erleben die Arbeit als anstrengend und auslaugend.

Zusammengefasst kann festgehalten werden: Haben Jugendliche nicht die Möglichkeit ihren Wunschberuf zu ergreifen, suchen sie sich eine Alternative und machen dabei Abstriche von ihren Vorstellungen. Sie erleben Erfahrungen des Verlustes und des Schmerzes. Um damit besser umgehen zu können, verdrängen und distanzieren sie sich von ihren

ursprünglichen Ideen. Sie setzen quasi Copingstrategien ein, um mit ihrer Situation besser zu Recht zu kommen. Sind die Arbeitsbedingungen zu dem denkbar schlecht, verringert sich ihre Motivation weiterzumachen und durchzuhalten. In der Konsequenz droht der Verlust der Lehrstelle. Sinn- und Selbstwertkrisen, sowie aufgestaute Trauer und Aggression können entstehen. Es bedeutet einen gesellschaftlichen Mehraufwand, derartige negative Konstellationen wieder aufzuarbeiten.

4.3.3. Konsequenzen – Ergreifen des Wunschberufes

Jugendliche glauben daran, dass ihr Leben anders verlaufen wäre, hätten sie ihren Wunschberuf ergriffen. „Auf jeden Fall. Ganz sicher sogar“ (Alois, 2008). Vor allem geht es um die Kategorie Erreichen. Vieles wäre anders geworden. Lebenstraume wären in Erfüllung gegangen. Das Leben wäre leichter und sie wären zufriedener.

4.3.3.1. Etwas Erreichen und gesellschaftliche Normen

Es herrscht der Glaube, durch das Ergreifen des Wunschberufes fällt es leichter, im Leben voranzukommen. „Ich glaube, da hätte ich einiges mehr erreicht. . . . ich hätte vielleicht mehr von der Welt gesehen, mehr Geld, weniger Sorgen“ (Alois, 2008). Etwas zu erreichen, ist in den Augen der jungen Mädchen und Burschen etwas Positives. Es ist geradezu ein Muss. Nichts zu erreichen, bedeutet eigentlich, ein/eine VerliererIn zu sein. Jugendliche streben danach, voranzukommen. „Ich habe keine Lehrstelle gekriegt . . . und ein Jahr unnötig daheim sitzen, das wollte ich nicht. So hab ich mir etwas anderes gesucht“ (Alois, 2008). Bevor sie nun nichts tun, weil sie keine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf bekommen, suchen sie sich Alternativen. „Ich habe ihn eigentlich aus dem Grund ergriffen, weil, ich habe mir gedacht, besser den Job, als ich bin jetzt ein Jahr zu Hause und habe keine Lehrstelle“ (Albert, 2008). Interessant erscheint, wie Jugendliche zu der Vorstellung gelangen, Zeit, die sie nicht in einer Ausbildung verbringen, sei unnötig und mache sich schlecht in ihrem Lebenslauf. Dies ist ein Hinweis darauf, wie sehr unsere Gesellschaft am Gedanken der Weiterbildung im Sinne der Ausbildung von beruflichen Fertigkeiten verhaftet ist. Es geht um das Erlernen und Erwerben von Fähig- und Fertigkeiten, durch welche der junge Mensch ein wertvolles Mitglied, ein guter Bürger, ein guter (Mit)Arbeiter wird. Es geht um das Übernehmen einer wertvollen und angesehenen Aufgabe. Beruf und Arbeit stehen im Vordergrund, persönliche Entwicklung

und Charakterbildung sind Nebenprodukte. Jugendliche haben diese gesellschaftlichen Vorstellungen übernommen.

Erreichen mit der Ausbildung...na ja die Lehrprüfung....also für mich ist eigentlich, dass ich den Lehrberuf hab...weil ohne Lehrbrief kannst ja nichts anderes machen in deinem weiterem Leben. Also du brauchst den Lehrbrief und das war mir in der Lehrzeit eigentlich schon wichtig.
(Albert, 2008)

Es gibt klare Erwartungen der Gesellschaft, die an junge Mädchen und Burschen herangetragen werden. Einen Beruf zu erlernen ist eine davon. Ein Abschluss ist wichtig, er ist wichtiger als der doch recht lange Weg dorthin. Ohne Abschluss scheinen alle weiteren Möglichkeiten stark eingeschränkt zu sein. Ein Abschluss ist die Voraussetzung, um weiterhin voranzukommen. Die Lehrzeit muss durchgehalten werden, um zumindest eine Art Freibrief für weitere Schritte in der Hand zu haben. Keine Abschlussprüfung bedeutet eine unsichere Zukunft, ein Abschluss hingegen mehr Chancen. Gearbeitet wird quasi nicht für die gegenwärtige Situation, sondern für ein Ziel in einer unbestimmten Zukunft, für die die Hoffnung besteht, dass sie besser ist als die Gegenwart. Die Daten verweisen darauf, dass wenigstens die Zukunft mehr hergeben und besser sein soll, wenn schon in der aktuellen Lage, sprich während der Lehrzeit, auf viel verzichtet werden muss. Die Ausbildung soll sich (irgendwann) lohnen. Sie bedeutet jungen Menschen sehr viel.

Wenn ich mir andere anschaue, die keinen Lehrberuf gemacht haben oder keine Lehrprüfung haben, da denke ich mir: „schon super“. Das ist ganz wichtig, ohne dem kannst du nicht existieren, sage ich einmal.
(Albert, 2008)

Die gesellschaftliche Anforderung, einen Beruf zu erlernen, ist für Jugendliche wesentlich. Diese Aussage wird allerdings dadurch relativiert, dass der konkrete Beruf mit allen möglichen Lehrabschlüssen gleichgesetzt wird. Es ist nicht der bestimmte (Wunsch)Beruf, der im Vordergrund steht, sondern der Abschluss, der ein weiteres Vorankommen ermöglichen soll.

Des Weiteren machen sich junge Mädchen und Burschen Gedanken darüber, dass eigentlich ein Leben lang gearbeitet werden soll und wie sich dies für sie selbst umsetzen lässt.

Ja die Frage ist, ob ich es vom körperlichen aushalte den Beruf bis zur Pension auszuüben. Das glaube ich nicht. Sollte ich es noch schaffen mit 30 oder 35, das ist eh schon spät, Küchenchef zu werden. Das möchte ich schon.
(Albert, 2008)

Nur wer arbeitet, erfüllt seinen Beitrag an der Gemeinschaft. Karriere und Erfolg sind wichtig und geschehen häufig auf Kosten der Gesundheit und der Familie, und dies nicht nur bei Mädchen, sondern auch bei Burschen. Jugendliche sind sich aber sehr wohl bewusst, dass

ihr Beruf Schattenseiten haben kann, sprich dass die Gesundheit darunter leiden könnte bzw. dass ungünstige Arbeitszeiten sich negativ auf ihre Sozialkontakte auswirken könnten.

Etwas zu erreichen hat auch eine materielle Komponente. „Was wollte ich mit meiner Ausbildung erreichen? ... Ja, Geld verdienen. Ja, damit ich überleben kann“ (Andreas, 2008). Eine Ausbildung soll dazu befähigen, finanziell unabhängig zu werden und selbstständig überleben zu können. „Viel Geld verdienen“ (Martina, 2008). Eine Ausbildung ist ein wichtiger Schritt in Richtung materielle Unabhängigkeit. Finanzielle Absicherung ist in unserer Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Jugendlichen offensichtlich ein Thema. „Ich mag ja viel verdienen, das will, glaub ich, jeder“ (Andreas, 2008). Eine Ausbildung dient also nicht nur der Selbstverwirklichung, sie ist ein Grundstock dafür, sich selbst und eventuell eine Familie ernähren zu können. Ohne eine Ausbildung erscheint dies für sie als ungewiss.

Jugendliche möchten den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen, sie möchten dazugehören und ihr Soll erfüllen. Sie möchten etwas erreichen. Sie sind bereit, ihren Platz einzunehmen und sich dafür einzusetzen. Sie sind sich durchaus bewusst, was alles dazu gehört, was die Gesellschaft von ihnen abverlangt.

4.3.4. Konstellationen, die für das menschliche Potential hinderlich sind

Es scheint zunächst als wünschens- und erstrebenswert, dass Mädchen und Burschen in ihrem Wunschberuf Fuß fassen können. Doch unabhängig davon, ob sie dies auch tatsächlich tun oder nicht, kann es Umstände geben, die sich negativ auf die Verwirklichung des menschlichen Potentials auswirken können.

Schon während der Berufsfindung können derartige Konstellationen auftreten. „Ich habe einfach nur Absagen gekriegt. Ich habe 50 Bewerbungen geschrieben und alles waren Absagen ... Was der Grund war, habe ich eigentlich nie erfahren“ (Alois, 2008). Derartige negative Erfahrungen können lähmend wirken und Jugendlichen den Selbstwert rauben. Sie werden sich ihrer Person selbst und ihres Könnens unsicher. Dies mag wohl keine gute Basis sein, um im Berufsleben durchzustarten. „Und habe mich eben nicht getraut, mich vorzustellen. ... Die erstbeste Chance ergriffen, zum Friseur“ (Martina, 2008). Nicht mehr persönliche Vorlieben stehen im Vordergrund, sondern der Abschluss irgendeines Lehrvertrages, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. „Ich habe angeschrieben, was mir so

in die Hände gekommen ist“ (Albert, 2008). Dies zeigt, wie verzweifelt Jugendliche sind, wenn ihre Berufsfindung auf derartige Umstände trifft. Die Hoffnungslosigkeit muss groß sein, wenn Arbeitsplätze akzeptiert werden, die nicht der persönlichen Wahl entsprechen. Es hat den Anschein, als würden Jugendliche, die ihren Wunschberuf immer weiter in die Ferne rücken sehen, so verzweifelt und verängstigt sein, auf der Strecke zu bleiben, dass sie sämtliche Alternativen ins Auge fassen. Sie wählen somit auch Berufe, die ganz und gar nicht mit ihren Potentialen übereinstimmen. Eine Verwirklichung ihrer Potentiale innerhalb einer beruflichen Ausbildung erscheint unter solchen Bedingungen als unmöglich. Durch negative Erfahrungen im Arbeitsleben wird die Umsetzung von Potentialen innerhalb des Berufsfeldes gefährdet. Wie bereits an anderer Stelle ausführlicher erwähnt, können Potentiale darauf hin in Vergessenheit geraten. Eine positive Wendung könnte sich durch das Aufleben im außerberuflichen Bereich ergeben.

Sind Jugendliche über einen längeren Zeitraum mit negativen Umständen, wie eben beispielsweise der Nichterfüllung ihrer Wünsche, konfrontiert, machen sie deutliche Abstriche von ihren Erwartungen.

... eher als Kellner als als Koch dann. Weil zum Essen wird es nicht viel geben. Es wird einfach so ein Bierlokal oder Wirtshaus. Wirtshaus weniger, eher so eine Kneipe. Eine Kneipe mit Kleinigkeiten, wie einem Toast oder so ... und das war's schon. (Alois, 2008)

Dieses Beispiel zeigt, Alois hätte das Potential Koch zu werden, ein guter Koch zu sein. Dadurch, dass er keine Möglichkeit hatte, seine beruflichen Interessen zu erfüllen, ergriff er zunächst einen alternativen Beruf. Seine Leidenschaft fürs Kochen, für die Gastronomie, blieb ihm (langfristig betrachtet) erhalten, doch sieht er keine Möglichkeit, ihr wirklich getreu nachzukommen. Nun versucht er es im kleineren Rahmen.

Die Abstriche können vielfältiger Natur sein. Es kann sich um die konkrete berufliche Tätigkeit handeln, oder aber auch in Dinge, die mit der Ausübung eines Berufes verbunden werden. „Ja eben wieder in eine Betriebsküche, wo in erster Linie das Arbeitsklima passt, nicht der Verdienst, das ist jetzt schon zweitrangig, mittlerweile“ (Albert, 2008). Es ist also auch die Kategorie ‚Erreichen‘ betroffen. Steht am Anfang eventuell noch der materielle Gewinn im Vordergrund, wird langfristig umgesattelt auf andere Werte, wie zum Beispiel Arbeitszufriedenheit.

Ja ich bin voll motiviert. Ich mache den Beruf gerne. Aber es ist halt nicht so leicht: Das was ich mir vorstelle, dass ich das kriege. Also eine Betriebsküche, wo das Arbeitsklima in Ordnung ist, die Arbeitszeiten auch in Ordnung sind, die Entlohnung halt auch. Also, dass die drei Punkte in Ordnung sind, das gibt es nicht, in keiner Firma. Da bin ich erst jetzt draufgekommen. (Albert, 2008)

Jugendliche machen ihre Erfahrungen mit der Arbeitswelt. Sie lernen sich selbst, die Qualitäten des Berufslebens und beides in Bezug zueinander kennen. Sie entwickeln konkrete Vorstellungen und versuchen auch, diese umzusetzen. Sie lernen, dass das Leben aus Kompromissen besteht und dass sie sich anscheinend anpassen müssen, um überhaupt ihren Platz innerhalb der Gesellschaft einnehmen zu können. Die Probleme, die in der Arbeitswelt immer wieder auftauchen, scheinen sich auf die Motivation auszuwirken und den hohen Einsatz zu relativieren. Sie sind der Grund, warum das Engagement absinkt.

Am Anfang war alles noch lieb, nett, alles in Ordnung und nach der Zeit ist es immer mehr Bergab gegangen. Die Chefin nur auf mich losgegangen und da habe ich dann gesagt, aus, ich mache es nicht mehr weiter. (Martina, 2008).

Werden die Umstände unerträglich, kann es passieren, dass Jugendliche schlussendlich aufgeben und ihren Lehrvertrag lieber kündigen. Der Job, die Lehrstelle wird aufgegeben, die hohen Ansprüche an eine Ausbildung für die Zukunft und zum Geldverdienen werden vorerst vergessen. Das eigene Wohlbefinden steht zunächst im Vordergrund und als Problembeseitigung wird der Ausstieg aus dem Arbeitsalltag interessant. Doch ohne Job, ohne Lehrvertrag können auch Potentiale und Interessen in beruflicher Hinsicht nicht verwirklicht werden. Es entstehen wiederum Lücken im Lebenslauf, Motivationstiefs, unsichere und depressive Phasen, sprich unterschiedliche Phänomene die einen (gesellschaftlichen) Mehraufwand fordern, um die Wogen wieder zu glätten.

Finden Jugendliche eine Alternative zu ihrem Wunschberuf, die zu ihnen passt, ziehen sie ihr Ding durch, wenn auch unter Zweifeln und einem hohen Aufwand, aber sie versuchen, motiviert zu bleiben. Kommen hinderliche Bedingungen hinzu, wie etwa ein schlechtes Klima am Arbeitsplatz, schlechte Konditionen, wenig Förderung von Seiten des Betriebes, fällt es ihnen schwerer, ihre Motivation für den Job aufrecht zu erhalten. In der Folge flauen das Interesse und das Durchhaltevermögen ab. Besonders in alternativ gewählten Berufen ist es daher wichtig, dass auf die Rahmenbedingungen geachtet wird, damit die Jugendlichen das Beste aus ihrer Situation machen können.

4.3.5. Konstellationen, die für das menschliche Potential förderlich sind

Es gibt nicht nur Umstände, die der Verwirklichung des menschlichen Potentials entgegenwirken, sondern auch solche, die diese fördern und vorantreiben. Auch diese

Umstände können getrennt von dem Faktor Wunschberuf oder seiner Alternative gesehen werden.

Grundsätzlich ist festzuhalten, macht eine Tätigkeit Spaß, werden Probleme eher als Herausforderung gesehen. „Na ja sicher. Geschaut, ob man was verbessern kann oder ob man es noch retten kann“ (Alois, 2008). Durchzuhalten ist in derartigen Fällen nicht das Problem. Etwas zu lernen, sich selbst und das Produkt der Arbeit zu verbessern sind Wünsche und angestrebte Ziele. Eine Tätigkeit auszuführen, die Freude bereitet, stärkt die Motivation und das Durchhaltevermögen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Verwirklichung von innewohnenden Potentialen aus, wenn die Chance dazu gegeben ist.

Unabhängig davon ob es sich um den Wunschberuf handelt oder nicht, trägt der ausbildende Betrieb wesentlich zur Erhaltung der Motivation bei Jugendlichen bei. „Da war ich sehr motiviert. Da hab ich bei Wettbewerben mitgemacht ... oder so ein Lehrlingsaustausch war auch bei unserem Konzern. Also da war ich wirklich sehr motiviert“ (Albert, 2008). Passt die Forderung und die Förderung während der Ausbildung, bleiben Jugendliche engagiert und setzen sich in ihrer und für ihre Arbeit ein.

Gefördert....das Hotel hat mich ziemlich viel gefördert. . . . Also die haben für die Lehrlinge sehr viel übergehabt. Oder auch für die Lehrlinge Veranstaltungen gehabt, Prämien, was man zusätzlich bekommen hat, bei Zeugnissen oder bei Veranstaltungen, wenn alles in Ordnung gewesen ist oder eben auch bei dem Wettbewerb . . . da war damals eine Prämie dabei. (Albert, 2008)

Es ist ersichtlich, dass Jugendliche ihre Umwelt wahrnehmen und wissen, was ihnen weiterhilft, was und wer sie fördert. Sie nehmen die Unterstützung an, machen das Beste daraus. Betriebe können dabei helfen, die Motivation hoch zu halten und somit das Vorankommen im Beruf fördern. Denkbar ist, dass sich dies auf die Verwirklichung von Potentialen äußerst positiv auswirkt.

Die persönliche Motivation der Jugendlichen scheint ein wichtiger Eckpunkt in ihrem Berufsleben zu sein. Sie ist ausschlaggebend, wie und was Jugendliche lernen, wie sie sich einsetzen und wie sehr sie bestrebt sind, beruflich voran zu kommen. Es scheint ihnen wichtig zu sein, auch von außen motiviert zu werden. Sie freuen sich über positives Feedback.

Na ja, auch dass mich der Chef motiviert hat und immer gesagt hat, und dass er mir das alles hundertmal am Tag eingeredet hat, dass ich das super gemacht habe. . . . Das hat mich dann auch aufgebaut natürlich, wenn er sagt du bist super und alles, das und das hast du super gemacht. Er ist zufrieden mit mir, das fördert. (Andreas, 2008)

Jugendliche wollen Rückmeldungen zu ihrem Tun, sie freuen sich über Lob und Anerkennung. Sie nehmen dies nicht nur wahr und an, sie wissen auch über die Wirkung

bescheid. Sie brauchen Zuspruch und Förderung von ihrer Umwelt, um motiviert zu bleiben und um ihre Potentiale (leichter) zu entwickeln.

Ja sie staunen auch meistens, weil sie kennen das jetzt nicht, was ich mache, haben keine Ahnung und dann freuen sie sich darüber. „Wow, das ist super, was du gemacht hast.“ (Andreas, 2008)

Jugendliche erkennen Feedback von außen und nehmen es an. Sie lernen sich und ihr berufliches Tun wert zu schätzen. Sie genießen es, gelobt zu werden. Positives Feedback fördert Jugendliche. Es lässt sie stolz auf sich und ihre Arbeit sein und hält die Motivation hoch. „Es hat einem jeden geschmeckt ... es war nie langweilig“ (Alois, 2008). Auch an dieser Stelle wird dies deutlich. Jugendliche nehmen die positive Kritik auf und übertragen sie auf das Produkt ihres Handelns. „Bis jetzt ist noch jeder begeistert von meinem Essen. . . . Einem jeden schmeckt es und es ist alles schnell weg. Es bleibt selten etwas über“ (Alois, 2008). Positive Rückmeldungen bekräftigen weiterzumachen. Sie stärken die Motivation und sind Motor für Freude und Spaß.

Feedback und Zuspruch sind für Jugendliche wichtig. Ebenso verhält es sich mit den geeigneten Rahmenbedingungen, die von Betrieben geschaffen werden. Menschen besitzen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale. Eine Möglichkeit diese nach außen zu kehren, wirkt sich positiv auf die Person und auf das Berufsleben aus.

Interviewerin: Was würdest du sagen, hat dir im Berufsleben . . . geholfen, was hat dich gefördert?

Alois: Ja, die Kreativität.

Interviewerin: Aha . . . also, dass du kreativ sein hast können in deinem Beruf war ein wichtiger Eckpunkt damit du weitergemacht hast?

Alois: Ja sicher.

Es ist Jugendlichen wichtig, in ihrem erlernten Beruf bestimmte Dinge ausleben zu können. In diesem Fall handelt es sich um die Eigenschaft, kreativ zu sein. Dieses Element soll eingebracht werden können und das durch sie entstehende Produkt soll verkauft werden. Kreativität war ursprünglich ein Potential, das durch das Ergreifen des Wunschberufes verwirklicht werden hätte sollen. Dieses Potential nun aber auch innerhalb der alternativen Wahl ausleben zu können, motiviert, den Beruf überhaupt weiterhin auszuführen. Dies ist ein wichtiger Eckpunkt um durchzuhalten. Es gibt also Merkmale oder Eigenschaften, die ursprünglich mit dem Wunschberuf in Verbindung gebracht werden, die aber genauso gut in alternativ gewählten Berufen zur Verwirklichung gebracht werden können. Diese Möglichkeit zur Entwicklung und Entfaltung ist durchaus als förderlich zu bewerten.

„Ich bin damals reingewachsen in das Ganze. Ich bin ins kalte Wasser geschmissen worden, entweder du schwimmst oder du schwimmst nicht“ (Albert, 2008). Für viele Mädchen und Burschen ist die Situation, einen Beruf erlernen zu müssen, den sie

ursprünglich nicht in unbedingt in die engere Wahl gefasst hatten, schwer und anstrengend. Dennoch geben sie sich einem Prozess hin und wachsen in ihre Aufgaben hinein. Sie starten bei einem Nullpunkt und geben, wenn die Umstände und die Anreize passen, ihr Bestes. Sprich sie bemühen sich das Beste aus ihrer Lage zu machen. Dieser Wille und der Antrieb an sich können als fördernde Konstellation betrachtet werden. Jugendliche streben danach zu lernen und sich zu verbessern, sie wollen ihre Kräfte mobilisieren und auskosten. Die Verwirklichung von Potentialen kann hierdurch vorangetrieben werden.

Neben der Plattform Lehrstelle tun sich für engagierte Jugendliche weitere Möglichkeiten, ihre Interessen auszukosten, auf. „Ja ich bin....motiviert. . . Ich bin einer, der sehr viel arbeitet. Ich mache auch gerne Privatarbeit und so. Das stört mich nicht“ (Andreas, 2008). Sind Jugendliche motiviert und arbeiten sie gerne, übertragen sie das beruflich Gelernte unter Umständen in das Privatleben. Sie nutzen dies beispielsweise als zusätzliche Einnahmequelle oder sehen es als ein vertiefendes Hobby an.

Aber auch für Potentiale, die als vergessen erachtet wurden, scheint es noch Wege zu geben. Jugendliche kehren unter gewissen Umständen wieder zu alten Potentialen zurück, wenn sie die Möglichkeit dazu erhalten.

Das habe ich jetzt auch, also mit Kunden telefonieren, umgehen. . . .
Also, ich bin jetzt beim Bauhaus bei der Information. Ich habe das Telefon, Computer, Umgang mit den Kunden, also das habe ich alles auf einmal. (Martina, 2008)

Erhalten junge Mädchen und Burschen die Gelegenheit, ursprüngliche Interessen nochmals zu erforschen und zu erleben, kehren sie, sollten sie noch aktuell sein, zu diesen zurück und bemühen sich wiederum diese auszuleben, zu lernen und sich zu verbessern. Alte Potentiale können auf diesem Wege neu entdeckt und verwirklicht werden.

Bereitet eine Tätigkeit Spaß und Freude, werden Probleme weniger ernst genommen und eher als Herausforderungen angenommen. Jugendliche nehmen wahr, was und wer sie fördert und nehmen diese Unterstützung dankbar an. Erhalten Jugendliche ein konstruktives Feedback und werden sie motiviert, wirkt sich dies auf ihren beruflichen Werdegang und auf die Entwicklung ihrer Potentiale positiv aus. Neben der Arbeit ist es für Jugendliche günstig, noch weitere Plattformen für ihre Selbstverwirklichung zu haben. So können Fertig- und Fähigkeiten gefestigt werden bzw. als verloren gedachte Potentiale unter Umständen wieder neu entdeckt werden.

4.3.6. Aktiv versus passiv

Im Grunde genommen bzw. vereinfacht, lassen sich das Verhalten und die Handlungsmuster von Jugendlichen in zwei Kategorien einteilen. Zum einen stehen sie dem Leben aktiv gegenüber. Sie sehen sich selber als Akteure, als Menschen, die etwas bewegen können, die Einfluss auf ihr Umfeld und das Geschehen darin haben. Sie können etwas bewirken und gestalten ihr Leben. Zum anderen verfallen sie in eine Opferrolle. Die Dinge in ihrem Leben geschehen ohne ihr Zutun. Sie fühlen sich, als hätten sie keinen Einfluss auf die Geschehnisse und als müssten sie tatenlos zusehen und gegebenenfalls Trauern.

Am den folgenden Beispielen wird der Wechsel zwischen aktiv und passiv deutlich:

- ❖ „Das was ich mir vorstelle, dass ich das kriege“ (Albert, 2008).
- ❖ „Ich wollte immer schon Koch werden, habe es nicht bekommen“ (Alois, 2008).
- ❖ „Gemacht habe ich es, aber da bin ich durchgeflogen“ (Alois, 2008).

Im ersten Teil des Satzes geht der Jugendliche tendenziell von sich aus. Er ist der Handelnde, er stellt sich etwas vor, die Aktion liegt innerhalb seiner Person. Im zweiten Teil hingegen ist er derjenige der etwas bekommt, dem von außen etwas herangetragen wird. Ob es mit seinen Vorstellungen übereinstimmt liegt nicht in seinem Einflussbereich.

Damals als ich Lehrling war, erstes und zweites Lehrjahr, da ist man immer der Blöde. Da darfst du nur alles hinterher tragen und nichts machen. Jetzt habe ich mein Firmenauto, da rennt alles gut, habe meine zwei Lehrlinge und die hören auf mich. Jetzt geht's mir gut. Ich muss nichts mehr hinterher tragen, das machen jetzt die. Ja ich habe nicht mehr die Drecksarbeit. (Albert, 2008)

Auch an diesem Abschnitt ist zu erkennen, wie der Jugendliche von einer aktiven in eine passivere Rolle wechselt. Am Anfang seiner Lehre war er durchaus der Akteur, auch wenn die Sache nicht so glatt verlief, wie er es sich vorstellte – er war der „Blöde“, der für die anderen arbeitete. Im letzten Jahr oder mit der Zeit scheint sich ein Wechsel vollzogen zu haben. Er wechselt in ein Muster, das ihn als den Empfänger darstellt. Doch er hatte Glück, er empfing positive Dinge – ein Firmenauto, Lehrlinge. Nun tritt er wieder als der aktive Handelnde auf, dem es gut geht und der in einer übergeordneten Position steht. Durch negative Erfahrungen wechselte er quasi von einer aktiven Rolle in eine passive. Durch positive Erlebnisse wiederum konnte er sich aus seiner Opferrolle befreien und das Leben erneut aktiver angehen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit der Darstellung dieser beiden Kategorien. Als Roter Faden oder Hauptkategorie wird es gespeist von bisher Gesagtem und neuen Aspekten.

4.3.6.1. Ohnmächtige Opferrolle

Läuft im Leben etwas schief, ergeben sich daraus Konsequenzen. Die Reaktionen können vielfältiger Natur sein. Eine, sich durch die vorliegende Untersuchung ergebende, ist das Verfallen in eine Opferrolle, in der der Betreffende sich als hilflos und schutzlos, als handlungsunfähig wahrnimmt. Auch das Nichtergreifen-Können des Wunschberufes hinterlässt unter Umständen deutliche Spuren bei den Jugendlichen. Wird das menschliche Potential nicht ausgeschöpft, ergeben sich daraus vielfältige Konsequenzen: Träume gehen nicht in Erfüllung; es entstehen Sorgen, oder es wird zumindest daran geglaubt, sich sorgen zu müssen; junge Menschen begeben sich in die Rolle des Armen, des Opfers, aus der sie im ungünstigsten Fall nicht mehr hinausfinden (wollen).

Ich habe leider keine Lehrstelle, keine Lehrstelle ist auch gut ... Ich wollte mich bewerben, hab mich aber nicht getraut, eben weil ich in der Haushaltungsschule in Textverarbeitung im Halbjahr einen Fünfer gehabt habe. Da habe ich mich nicht getraut vorzustellen ... und da haben wir Schnuppertage gehabt und da bin ich dann zum Friseur gekommen ... und die wollten mich dann gleich nehmen. (Martina, 2008)

An dieser Stelle ist deutlich zu erkennen, wie Jugendliche die Verantwortung abgeben. Sie wollen etwas, erreichen es aber nicht, Enttäuschung macht sich breit. Sie distanzieren sich vom eigenen Handeln und machen die Erfahrung, dass ihnen etwas zugetragen wird. Sie verursachen nicht, sie sind die Empfänger. Sie sind nicht aktiv, sondern passiv.

Also ich war ja eine Zeit lang im Büro. Da hab ich dann eine Lehre angefangen über den Lidokurs. Ich hatte ein halbes Jahr Praktikum. Dann haben sie mich aufgenommen und im Probemonat haben sie mich dann rausgeschmissen. ... Und das hat mir damals schon gefallen. Ich habe weiter Bewerbungen geschrieben und da ist nichts zurückgekommen. (Martina, 2008).

Negative Erfahrungen verstärken die Passivität und das Abrutschen in das Muster eines Opfers. Es wird immer schwerer, aus diesem Denken wieder auszubrechen. Das eigene Tun wird als etwas von außen Bestimmtes erlebt.

Wird kein Ausweg aus der Misere gefunden, kann es passieren, dass Jugendliche ganz und gar in ihrer Opferrolle aufgehen. „Na ja, ich trauere meinen Möglichkeiten hinterher. Mehr kann ich eh nicht machen ... Mehr Möglichkeiten hab ich nicht“ (Alois, 2008).

Dieses Hinterhertrauern verweist darauf, dass es sich schon um einen länger andauernden Prozess handelt. Es geht um Trauer, um Emotionen, um eine starre Position. Das Opfer ist derart mit seinen negativen Gefühlen beschäftigt, dass es sich in der Konsequenz auch nur schwer für Neues begeistern lässt. Seine Rolle ist passiv. Es ist gut damit beschäftigt, sich der Trauer voll und ganz hinzugeben. Auf jeden Fall bedeutet in dieser Situation eine verpatzte Chance, dass alles vorbei ist. Es gibt keine anderen Möglichkeiten mehr – Dies kann im konkreten Fall auch mit der Schichtzugehörigkeit zu tun haben. Alois beispielsweise fühlt sich zu alt, um noch einmal mit etwas Neuem durchzustarten. – Das Opfer wiegt sich in Ausweglosigkeit, Trauer und Passivität. Sein Leben ist in der Konsequenz in beruflicher Hinsicht verpatzt. Es sieht (momentan) keine Chancen mehr.

Ich war nur froh, dass ich eine Lehrstelle bekommen habe, weil ich so ein schlechtes Zeugnis gehabt habe. Mich hat ja sonst keiner genommen, mit dem Zeugnis. Ich habe ja, glaub ich, vier Vierer gehabt in der Hauptschule ... ich hab keine Chance gehabt. (Albert, 2008)

Interessant erscheint, dass der Glaube, sein Potential nicht ausschöpfen zu können, allein auch ausreicht, um in eine negative Abwärtsspirale zu rutschen und in ein passiveres Verhalten abzudriften. Jugendliche nehmen sich selbst durch das negative Feedback als unzureichend, als zu schlecht wahr. Die Anderen sind diejenigen, die über das eigene Wohlbefinden entscheiden. Sie können einen annehmen oder eben ablehnen. Passivität könnte so auch als eine Art Schutzmechanismus gesehen werden, durch den weitere Verletzungen ausgeschaltet werden könnten. Der Glaube, sein Potential nicht verwirklichen zu können, hat Spätfolgen. Er hat Auswirkungen auf das Glaubenssystem des späteren Lebens. Je älter der Jugendliche wird, desto schwieriger wird die Mobilisierung, nochmals etwas Neues anzufangen. Es ist deutlich ein gesellschaftlicher Mehraufwand, Schäden, die sich durch eine derartige Frustration – wie sie eben Jugendliche erfahren, die ihren Wunschberuf nicht erlernen können und die auch in ihrem alternativ gewählten Beruf nicht genügend Förderung erhalten, und somit in eine passive Opferrolle absinken – ergaben, in späteren Jahren wieder gut zu machen.

4.3.6.2. Aktive Handlungsfähigkeit

Es ist nicht zwangsläufig der Fall, dass Jugendliche, die ihren Traumberuf nicht erlernen können, in eine passive Opferrolle fallen. Es sind die jeweiligen Umstände, die des Weiteren zu beobachten sind und die sich auf das Leben und auf die Handlungsfähigkeit der jungen Mädchen und Burschen auswirken. Gelingt es den

Jugendlichen in einem alternativ gewählten Beruf die Motivation hoch zu halten und sich für sich selbst spürbar zu entwickeln, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass sie auch weiterhin in diesem Berufsfeld aktiv bleiben und sich engagieren.

Also ich habe mir ein Limit gesetzt. Ich möchte mit 25 Jahren den Küchenmeisterbrief machen. Das habe ich mir halt gesetzt, eh schon vor ein paar Jahren. Das habe ich vor, und dass ich vielleicht noch zusätzlich den Diätkoch auch mache. Das würde mich auch interessieren. Was ich auf keinen Fall will ist, ins Ausland zu gehen. Das wollte ich noch nie. (Albert, 2008)

Haben Jugendliche Perspektiven, die für sie als passend und anziehend wirken, arbeiten sie für die Erreichung ihres Ziels und setzen sich im Berufsleben ein. Sie bleiben aktiv und geben sich als die Akteure ihrer Geschichte. Sie treten für ihre Wünsche und Interessen ein und zeigen Einsatz. Tauchen Probleme auf, sind sie in der Lage, diesen zu begegnen und nach Lösungen zu suchen. Ihre Handlungsfähigkeit bleibt ihnen erhalten und sie übernehmen die Verantwortung für ihr Tun.

Im Moment nicht so gut, sag ich einmal. Aber das ist so. Also es ist so, oft ist es, dass zwei Monate überhaupt nichts dabei ist, was dich anspricht oder was interessant klingt und dann hast wieder so viel auf einmal. Und jetzt ist es im Moment halt so, dass ich gar nichts finde. (Albert, 2008)

Auch wenn in der konkreten Situation Schwierigkeiten auftreten, wie eben zum Beispiel, dass die eigenen Vorstellungen nicht mit den Gegebenheiten am Arbeitsmarkt übereinstimmen, überwinden Jugendliche die schlechteren Phasen und finden zurück auf erfreulichere Wege. Sie sind sich dieser Abwechslung, dieses Prozesses bewusst und bleiben, wenn es die Umstände erlauben, trotz Schwierigkeiten in einer aktiven Rolle. Sie selbst sind die Suchenden. Es sind nicht die anderen, die Schuld an den eigenen Problemen tragen.

Gelingt es Jugendlichen also, die Motivation im Job hoch zu halten, bleiben sie auch in einer aktiven Rolle. „Weil ich eben keine Lehrstelle bekommen habe. Also, der Großteil war mein Abschlusszeugnis von der Hauptschule“ (Albert, 2008). In diesem Fall liegt der Grund für das Nichtergreifen des Wunschberufes in der fehlenden Lehrstelle bzw. geht der Akteur einen Schritt weiter und sucht die Schuld bei sich, d.h. er bleibt weitgehend aktiv. Die eigenen schlechten Noten waren ausschlaggebend. Er verabschiedet sich nicht in die Passivität. Es stellt sich die Frage, warum es manchen Jugendlichen gelingt, trotz Schwierigkeiten im Bereich Arbeit, dieses Kunststück zu vollbringen und warum andere Jugendliche passiv werden, sprich in eine Opferrolle fallen, wenn sie ihren Wunschberuf nicht ergreifen können. Ein Blick auf die Arbeitsbedingungen von Albert

verrät mehr. Er wurde zwar nicht in seinem Wunschberuf ausgebildet, dennoch gab es bestimmte Parallelen. Er konnte bestimmte Potentiale, die er ursprünglich durch seinen gewünschten Beruf verwirklichen wollte, im Alternativen umsetzen. Die Firma förderte ihn sehr, gab ihm Anreize und vermittelte ihm, er ist zu mehr fähig. Sie trieb ihn voran und begünstigte sein Lernen und seine Entwicklung. Sprich er konnte sich selbst als ein lern- und handlungsfähiges Wesen wahrnehmen, erleben und vor allem auch ausleben.

Den Wunschberuf nicht erlernen zu können, bedeutet also nicht zwangsläufig, dass das Leben verbaut ist, und dass eine positive Karriere unmöglich ist. Passive Phasen können auch wieder von aktiven abgelöst werden.

Das war jetzt kein Weltuntergang, sage ich jetzt einmal. Ja ich habe es akzeptieren müssen und ich war dann froh, dass ich überhaupt eine Lehrstelle bekommen habe. Das war dann so schnell vergessen. (Albert, 2008)

Jugendliche, werden ihnen die Möglichkeiten und die Chancen gegeben, finden ihren Weg. Sie lernen mit ihrer Situation umzugehen und das Beste für sich herauszuholen. Sie machen zwar Abstriche und geben sich eventuell mit weniger zufrieden, als sie ursprünglich wollten. Sie finden aber, wenn die Umstände dementsprechend sind, Tore und Wege, um in eine positive, aktiv gestaltete Zukunft zu schreiten. Sie agieren bei Problemen zunächst aktiv und suchen nach einem Ausweg. Durch das Finden einer günstigen Alternative zu ihrem Wunschberuf gelingt es ihnen, als aktive Akteure auf zu treten und danach zu handeln.

Interviewerin: Was würdest du sagen, hat dir in deinem Berufsleben geholfen, dich gefördert?

Albert: Der Wille ... und mein Mundwerk. Das hat mir sicher geholfen. (Albert, 2008)

Als aktive Handlungsfähige bleiben Jugendliche ganz bei sich. Sie lassen unter Umständen sogar die Umwelt bei bestimmten Betrachtungen aus. Sie selbst sind die Aktiven, die ihr Leben schaukeln. Sie kennen ihre Stärken und ihre Schwächen, was ihnen davon für ihr berufliches Vorankommen dienlich war und ist. „Dann ja, ich selber am Meisten“ (Andreas, 2008). Sie nehmen sich selbst wichtig und ernst. Dies wird nicht als Zeichen eines ausgeprägten Egoismus verstanden, sondern vielmehr als Merkmal eines gesunden Selbstbewusstseins. Sie sind sich selbst wertvoll und geben sich nicht auf. Sie sind aktiv und wollen es auch bleiben. „Also ich bin einer, der überall hin muss, wo es mich hinfriegt. Das bin ich“ (Andreas, 2008). Sie nehmen sich selbst als aktiv wahr und können diese aktive Lebensführung auch zum Ausdruck bringen.

„Leicht?....So ziemlich alles. Eben weil es mich wirklich interessiert hat. Ich habe mich bemüht, dass ich es wirklich hinkriege ...Und es hat

„auch wirklich jedes Mal geklappt. Und aufgegeben habe ich halt nie, wenn einmal etwas schief gegangen ist“ (Alois, 2008).

Sie sind auf das, was sie tun und was sie leisten, stolz, erzählen mit Freude von der Arbeit. Sie beweisen Motivation und Durchhaltevermögen. Berichten von Spaß und Freude an und in der Arbeit. Schwierigkeiten werden zunächst als Herausforderungen gesehen und bewältigt. Sie verstehen sich durchaus als aktive Akteure. Erst wenn über länger Zeit etwas schief läuft oder die Verantwortung oder der Schmerz zu groß werden, geben sie ihre aktive Rolle auf und wechseln in eine passive Haltung.

Aktivität und Passivität sind demnach die letzten Konsequenzen des Auslebens des Wunschberufes oder des Nichtverwirklichens der beruflichen Interessen, unter der Voraussetzung, dass der jeweilige Kontext mitbedacht wird. In der Passivität verlieren die Jugendlichen ihre aktive Handlungsfähigkeit, sie bestimmen nicht mehr selbst über ihr Leben und geben die Verantwortung ab. Es fällt ihnen schwer, für ihre Träume einzustehen. Somit ist auch die Verwirklichung ihrer Potentiale gefährdet. In der Aktivität bleiben sie die Akteure. Sie gestalten ihr Leben, handeln nach eigenen Interessen, sind selbstbewusst und engagieren sich für ihre Wünsche. Sie streben nach der Entwicklung ihres Potentials.

4.3.7. Anregungen für die Pädagogik

Bisher wurde deutlich, dass es sich um einen gesellschaftlichen Mehraufwand handelt, sollen Schädigungen, die durch Frustrationen am (mangelnden) Arbeitsplatz auftreten, in den darauf folgenden Jahren wieder gut gemacht werden. Um derartigen Beeinträchtigungen entgegenzuwirken, ist es daher wichtig und notwendig, Jugendlichen schon in jungen Jahren genügend Selbstbewusstsein mit auf den Weg zu geben, um ihnen den Umgang mit Fehlschlägen und vermeintlichen Angriffen auf die eigene Person zu erleichtern. Sie brauchen Werkzeuge, um mit Schwierigkeiten umgehen und weiterhin aktiv in ihrer Rolle als berufliche Neuankömmlinge handeln zu können.

Auch wenn es möglich ist, dass berufliche Interessen und Fähigkeiten, sprich Potentiale, verloren gehen, können sie unter Umständen wieder gefunden und neu belebt werden.

Interviewerin: Und hast du vermehrt gekocht für andere oder für dich selber?

Alois: In der Lehre als Maler nicht. Da weniger, eher vorher oder jetzt halt eben, dass ich viel kuche, eher am Wochenende. (Alois, 2008)

Auch wenn es in gewissen Phasen, zum Beispiel während der Ausbildung zu einem Berufsbild, das nicht den Wünschen entspricht, zu einer totalen Abkehr von Interessen und Neigungen kommt, können alte Leidenschaften wieder aufleben. Ist es in späteren Jahren noch möglich, werden frühere Leidenschaften neu entdeckt und nachgeholt. Jugendliche finden zu ihren Potentialen zurück, wenn sie ihnen noch etwas bedeuten. Des Weiteren werden Tätigkeiten, die beruflich Spaß gemacht hätten, wenn die Trauer um sie nicht erdrückend wirkt, weiterhin ausgeführt bzw. auch ohne Notwendigkeit dazu auf anderen Plattformen integriert.

Den Wunschberuf zu erlernen ist mit Sicherheit eine sehr günstige Voraussetzung, um Potentiale verwirklichen zu können. Dennoch sind alternativ gewählte Berufe nicht von vornherein als ungeeignet einzustufen. Es kommt immer auf die Umstände an, in denen sich Jugendliche bewegen. Sowohl im Wunschberuf als auch bei seiner Alternative.

Anfreunden...na ja, nach der Lehre habe ich dann gesehen...dass ich meine Wohnung komplett selber machen kann. So Freunden auch helfen kann. Nicht unbedingt eine teure Firma bestellen muss, damit alles schön ist. Ich habe so ziemlich alles selber in der Wohnung gemacht. Weil ich habe ja im Lehrbetrieb nicht nur Maler und Anstreicher gelernt. Ich habe auch Tapezieren gelernt, Bodenlegen gelernt, Fassade, Anstrich, Fenster neu einsetzen, Sicherheitstüren. Habe ich ja alles gemacht. (Alois, 2008)

Auch erlernte Berufe, die nicht dem ursprünglichen Wunsch entsprechen, können neue, sinnvolle Erfahrungen und Erkenntnisse vermitteln und nachhaltig wirken. Wichtig sind eben die Umstände, die der jeweilige Betrieb schafft, um seine Lehrlinge in den Berufsalltag derart zu integrieren, dass diese Spaß an der Tätigkeit entwickeln, motiviert bleiben und das Gefühl haben, dass es einen Sinn hat, was sie da tun.

Passen die Umstände im tatsächlich erlernten Beruf nicht, sind Schwierigkeiten und Probleme quasi vorprogrammiert. Unzufriedenheiten führen zu Spannungen und unter Umständen zu Aggressionen, die wiederum an anderen Stellen abgebaut werden. Im günstigsten Fall sind es Aktivitäten wie Sport oder das Herumhängen und Plaudern mit Freunden, die den Jugendlichen einen Ausgleich verschaffen. Als ganz und gar nicht positiv ist das Abrutschen in Szenen, die von Gewalt oder Drogen gekennzeichnet sind, einzustufen. Hier sei wieder an den gesellschaftlichen Mehraufwand erinnert, der sich durch Frustrationen beim Einstieg in die Berufswelt ergeben kann.

Doch leider lernen die Jugendlichen schon sehr früh in der Phase ihrer Berufsfindung negative Erfahrungen kennen.

„Ich habe 160 oder 170 Bewerbungen geschrieben damals, und ich habe eine Zusage bekommen, und das war als Koch. Die anderen waren alle Ablehnungen oder es ist gar nichts zurückgekommen“ (Albert, 2008).

Jugendliche betreiben in der Regel einen hohen Aufwand, um an eine Lehrstelle zu kommen. Im Vergleich dazu bekommen sie wenige Rückmeldungen. Vielen Firmen ist es nicht wichtig, ihren Interessenten abzusagen oder den Grund zu erklären, warum sie sie nicht einstellen können. Firmen, die Vertreter der Wirtschaft und die Gesellschaft im Allgemeinen sind sich nicht bewusst, was sie in Jugendlichen anrichten können, wenn sie ihre Wünsche und Bedürfnisse derart ignorieren. Die negative Konsequenz daraus ist, dass Jugendliche interpretieren, sie seien es nicht wert, es lohne sich nicht, ihnen zu antworten. Die Interaktion mit ihrer Umwelt ist wichtig. Sie dient ihnen in ihrer Orientierungsphase als Bezugsrahmen für das eigene Tun und das eigene Erleben. Jugendliche brauchen Zuspruch und Förderung, um ihre Potentiale zu entfalten und zu entwickeln.

Jugendliche sind durchaus dazu bereit, für ihren Wunschberuf Mühen aufzubringen. Erhalten sie allerdings nicht die Chance, ihn zu erlernen, suchen sie sich eine Alternative, die ihnen nicht zu anstrengend erscheint. Mädchen und Burschen entwickeln sehr wohl eine Theorie über sich selbst und möchten ihren Interessen nachgehen.

Andreas: Ich war nie ein Typ: hinsetzen und lernen. Das wäre für mich eine Strafe gewesen.

Interviewerin: Fallen dir irgendwelche Tätigkeiten ein? Hast du dich zu irgendwelchen Tätigkeiten hingezogen gefühlt?

Andreas: Ja, zu den kreativen Sachen. (Andreas, 2008)

Sie wissen oder spüren was sie gerne tun, was ihnen Spaß macht. Sie fühlen sich zu bestimmten Dingen hingezogen, es ist ihre Neigung, dies und jenes zu tun. Zumeist ist diese Neigung sehr offen und muss nicht unbedingt auf einen Beruf beschränkt sein. Daher ist es auch in alternativ gewählten Berufen besonders wichtig, auf die Rahmenbedingungen zu achten, damit sie das Beste aus ihrer Situation machen können und nicht in eine Opferrolle verfallen. Zudem erscheint es, dass bei einer Tätigkeit, die nicht unbedingt dem Potential der Jugendlichen entspricht, die Leichtigkeit des Handelns nicht in der eigenen Person liegt, sondern eher in den Umständen der Arbeit verpackt ist.

Es gibt viele Sachen, die leicht gegangen sind oder schwer. Es ist immer darauf angekommen, wie die Arbeit war. Es war unterschiedlich. Es ist auf die Wohnung drauf angekommen und auf die Wände oder auf dem Boden oder, ob das alles gerade war oder nicht. (Alois, 2008)

Mit Sicherheit wären im Wirtschaftssektor mit Protesten zu rechnen, würde man ihnen die Verantwortung über das Wohl der Jugendlichen direkt übertragen, schließlich geht es mehr um wirtschaftliche Belange und um das Geschäft als um den einzelnen Menschen. Es wäre aber langfristig gesehen von Vorteil für alle Beteiligten, wenn

Rahmenbedingungen geschaffen würden, die es den Jugendlichen ermöglichen, selbstbewusst und sich selbstverwirklichend in der Gesellschaft Fuß zu fassen.

Der Wunschberuf ist und bleibt für viele Jugendliche über lange Zeit ein Thema. „Was würde er mir bedeuten? Viel ... ich koche ja so auch viel und backe. Ja, das ist jetzt Thema“ (Alois, 2008). Es würde ihnen auch noch nach Jahren, die sie in einem anderen Berufsfeld verbrachten, viel bedeuten, ihn ausführen zu können. Eine Lösung der Misere ist, die Tätigkeit in die Freizeit zu integrieren und sich somit selbst eine andere geeignete Plattform zu schaffen, um das in der Person innewohnende Potential zu verwirklichen.

Nicht nur die Berufsorientierung an sich ist ein bedeutender Schnittpunkt im Leben der Jugendlichen. Nach ihrer Lehrabschlussprüfung stehen sie erneut vor einem ungewissen Punkt, an dem sie oft nicht recht wissen, wie es weitergehen soll.

Nach der Lehre war eine kurze Phase, da bin ich überhaupt nicht zu Recht gekommen in dem Beruf. Weil ich gesehen habe, das was ich in der Lehre gelernt habe, kann ich in einer Betriebsküche nicht umsetzen. Ist eine ganz andere Materie. (Albert, 2008)

Mit dem Wechsel des Arbeitsplatzes tauchen durch die unterschiedlichen Anforderungen Schwierigkeiten auf, mit denen Jugendliche fertig werden müssen. Wünsche für die Zukunft können unter Umständen nicht mit den Inhalten der Berufsausbildung abgedeckt werden. Der Umstieg von der Lehre in den ersten Arbeitsmarkt kann sich besonders schwer gestalten, wenn das Erlernte nicht angewendet werden kann. Spezialisierungen eines Betriebes führen zu Manko in einem anderen Betrieb. Ein Abfall der Motivation, des Engagements und Sinnkrisen, sprich die Frage danach, ob denn die Lehrzeit eine vergeudete Zeit war, können die Folge sein.

Diese Aspekte können als Denkanstöße für Menschen, die im Bildungsbereich tätig sind, und für alle die anderen, die mit Jugendlichen im Zusammenhang mit Beruf, Selbstverwirklichung oder etwa Freizeit zu tun haben, gesehen werden. Es gäbe unterschiedliche Dinge zu tun, damit es Jugendlichen erleichtert wird, ihren Weg zu finden. Zum einen könnten die Politik und die Wirtschaft für genügend Ausbildungsplätze sorgen. Es wäre möglich, dass mehr Augenmerk auf die Qualität der Lehrlingsausbildung und auf die pädagogische Kompetenz der AusbilderInnen gelegt wird. In der Erziehung Tätige könnten im verstärktem Maße darauf achten, die Kinder von Anfang an in der Stärkung ihres Selbstbewusstseins zu unterstützen und ihnen Werkzeuge in die Hand zu geben, um mit Fehlschlägen und negativen Erlebnissen gut umgehen zu können. Zum anderen wäre es eine Option für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, sich noch

bewusster damit zu befassen, dass sie eine Plattform für die Verwirklichung von menschlichen Potentialen bietet.

4.3.8. Fazit

Jugendliche erleben und reagieren auf ihre Umwelt und ihre (berufliche) Situation in vielfältiger Art und Weise. Je nach dem welche Voraussetzungen sie mitbringen, gestaltet sich ihr Denken und Handeln. Durch die Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde ersichtlich, dass Jugendliche im Allgemeinen die Zeit ihrer Berufsorientierung nicht auf die leichte Schulter nehmen. Sie sorgen sich um ihre Zukunft und sind darum bemüht, ihren Weg zu finden. Zur Orientierung brauchen sie die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Die Familie spielt bei der Berufswahl eine wesentliche Rolle. Sie brauchen ein Feedback, eine Umgebung, an der sie sich erfahren können, Zuspruch und das Gefühl erwünscht und gewollt zu sein. Um eine Lehrstelle zu finden, zeigen junge Mädchen und Burschen Engagement. Negative Erfahrungen lassen sie allerdings schnell mutlos werden.

Jugendliche entwickeln ein Bild von sich und dem Beruf, der zu ihnen passen würde. Sie sind sich ihres Potentials durchaus bewusst. Sie möchten eine Arbeit, die ihnen Spaß und Freude bereitet, die ihnen finanzielle Absicherung bietet und es ihnen ermöglicht, sich selbst zu verwirklichen. Auch wenn es ihnen nicht gelingt, ihren Wunschberuf zu ergreifen, bleibt er, nach einer eventuellen Abkehr von ihm, doch für lange Zeit ein Thema. Nahezu wie ein Traum begleitet er sie und taucht immer wieder auf.

Wenn Jugendliche über ihr Potential sprechen, beziehen sich auf konkrete Tätigkeiten, auf Dinge, die sie gerne tun (würden), die ihnen leicht fallen, auf spezielle Fertig- und Fähigkeiten, auf Leidenschaften etc. Sie wollen im Berufsleben Dinge tun, die ihnen leicht von der Hand gehen, aber sie brauchen auch die Herausforderung, um zu lernen und sich zu verbessern. Sie nehmen ihre Potentiale wahr. Dieses Orten ist eher intuitiver Natur als eine rationale Beobachtung.

Die Untersuchung zeigt, dass auch bei Jugendlichen vor der Selbstverwirklichung die finanzielle Absicherung und der Rückhalt eines sozialen Netzes kommen. Im weiteren Verlauf ist es ihnen aber nicht egal, was aus ihrem (Berufs)Leben wird. Sie wollen ihre Interessen, Stärken und Fähigkeiten umsetzen, dazulernen und Karriere machen.

Durch das Nichtergreifen des Wunschberufes ergeben sich für die jungen Mädchen und Burschen unterschiedliche Konsequenzen. Es schmerzt sie, nicht das tun zu können,

was sie gerne wollen. Abkehr und Verdrängen sind die Folge. Des weiteren wird auf unterschiedlichen Wegen die eine oder die andere Tätigkeit schlecht gemacht und somit eine Ausrede erfunden, warum die Situation gut so ist, wie sie eben ist. Eine wirklich schwerwiegende Folge der „falschen“ Berufswahl ist der Abfall der (Arbeits-)Motivation und ein Verlust des schwer erkämpften Ausbildungsplatzes.

Wird der Wunschberuf ergriffen, treten Jugendliche im Allgemeinen, vor allem wenn sie auch noch ein dementsprechendes Feedback gekommen, selbstbewusst, von sich selbst überzeugt und zufrieden auf. Sie meistern ihr Leben und scheinen auch in schwierigen Situationen gut zu Recht zu kommen. Dennoch ist der Wunschberuf kein Garant dafür, dass Jugendliche ewig bei diesem bleiben. Finanzen und die Gesundheit sind Gründe für eine Umorientierung. Dennoch, das Interesse an der beruflichen Tätigkeit bleibt bestehen und wird gegebenenfalls außerhalb der Arbeitszeit verwirklicht. Einmal entwickelte Potentiale wollen demnach nicht vergessen werden.

Auch Jugendliche, die ihren Wunschberuf nicht ergriffen haben, hegen Fantasien, was in ihrem Leben anders verlaufen wäre. Vor allem geht es dann um den Bereich Erreichen. Sie sind sich sicher, sie hätten mehr aus ihrem Leben machen, sprich eine steilere Karriere, mehr Geld, einen ordentlichen Abschluss etc. erreichen können.

Unabhängig davon, ob ein Beruf der Wunschberuf oder eine Alternative zu ihm ist, gibt es Konstellationen, die sich positiv oder negativ auf das (Berufs)Leben der Jugendlichen und somit auch auf die Verwirklichung des menschlichen Potentials auswirken. Hauptsächlich geht es hier um die Umstände des jeweiligen Betriebes, also des Arbeitgebers. Fördert er die Jugendlichen in ihrem Tun, regt er sie zum Lernen an, bietet er ihnen Chancen, ihre Interessen und ihre Stärken zu finden und auch auszuleben, ist das (Arbeits-)Klima motivierend? Da Potentiale auch als wandelbar und offen angenommen werden, ist prinzipiell eher auf die Arbeitsumstände zu achten. Stimmt der Rahmen, gibt es auch im alternativ gewählten Beruf gute Chancen, die dem Jugendlichen innewohnenden Potentiale zu wecken, zu fördern und zu verwirklichen.

Ausgehend und in der Folge von den bisherigen Kategorien ergeben sich zwei Stränge, die sich wie rote Fäden durch die Untersuchung ziehen. Jugendliche reagieren mit zwei unterschiedlichen Verhaltensmustern. Entweder sie verfallen in eine passive Opferrolle, in der sie jegliche Verantwortung abgeben, sich auf diese Weise von ihrem Schmerz und ihrer Trauer distanzieren bzw. sich als ohnmächtige Zuschauer eines schlechten Filmes sehen. Oder es gelingt ihnen, ihre aktive Handlungsfähigkeit aufrecht zu halten oder gar zu steigern.

Also wie es weitergehen soll...na ja, jetzt mache ich in einem Monat die Gesellenprüfung, die ich sicher schaffen werde und dann mal das Bundesherr und danach komme ich wieder in die Tischlerei zurück. Dann bin ich am überlegen, ich weiß es aber noch nicht, ob ich mich fürs Bundesherr verpflichten lasse oder so. Weiß noch nicht, ob ich ins Ausland geh. Das bin ich halt am überlegen oder zur Feuerwehr. Wo ich halt am meisten Geld verdiene. Ich will auch noch was für den Körper machen, weil Tischler eine schwere Arbeit ist, das geht auf die Lunge, Ohren, Kreuz, alles Mögliche. Das ein ganzes Leben lang zu machen, ist auch nicht so gut, halt für mich. Darum bin ich der Meinung, das sollte ich auch ändern. Ich meine privat kann ich es dann schon weitemachen, aber jeden Tag, ziehen und so, das muss auch nicht sein. (Andreas, 2008)

In einer aktiven Haltung schreiten sie selbstbewusst in ihrem Leben voran. Sie verstehen sich als Akteure und gestalten ihr Leben. Das Ergreifen des Wunschberufes, unter der Voraussetzung, dass die Arbeitsbedingungen passen, und eine gezielte Förderung der Potentiale und der Person selbst, wirken sich positiven auf die Fähigkeit ihr Dasein zu gestalten aus. Selbstbewusstsein, ein Gefühl für Stärken und Schwächen, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit auch in schwierigen Lebenslagen bzw. der Blick für das Wesentliche sind positive Begleiterscheinungen. Jugendliche, denen es ermöglicht wird ihre Interessen beruflich zu verwirklichen, haben einen hohen Motivationspegel, der nicht selten über die berufliche Tätigkeit hinausgeht.

Die Daten der Untersuchung verdeutlichen, dass es für Menschen, die beispielsweise in die Planung von Bildungsprozessen eingebunden sind, wichtig ist, sich mit den Eigenheiten der Welt von Jugendlichen, sprich mit den Problemen der Berufsorientierung, der konkreten Berufswahl, mit Aspekten des Wunschberufes und seinen Alternativen etc. auseinanderzusetzen. Sie zeigen außerdem die dringende Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs in der Politik und Wirtschaft mit dem Thema Jugend und Arbeit.

Ein vertiefendes Wissen über das Potential von Jugendlichen, die beruflich nicht das erlernen können, was sie wollen, ist das Hauptziel der vorliegenden Arbeit. Das Forschungsinteresse dreht sich im Besonderen um die Frage, was mit dem Potential von solchen jungen Menschen geschieht. Die in Kapitel 3.1.2. genannten Aspekte – inwiefern sind Jugendliche sich ihres Potenzials bewusst, inwiefern wählen sie ihren Beruf nach ihren Neigungen, wie bewältigen sie negative Erfahrungen etc. – konnten durch die Untersuchung weitgehend geklärt werden, wenngleich sich keine direkte Antwort auf die

Forschungsfrage geben lässt. Vielmehr lässt sich über Umwege eine Aussage, eine sehr wohl im Datenmaterial begründete Theorie, finden.

Zunächst scheint es wichtig, dass der Kontext, in dem sich Jugendliche befinden, berücksichtigt wird. Ihre Voraussetzungen und Erfahrungen, ihre Art und Weise mit Stress und Verlusten umzugehen, ihr Umwelt, der Rückhalt bei Familie und FreundInnen etc. sind entscheidende Kriterien, wie sie in ihrem Leben auf Dinge zugehen und sie verarbeiten.

Die Berufsorientierung und die Berufswahl an sich sind für Jugendliche keine leichte Zeit. Sie lernen sich selbst besser kennen, erfahren ihre Potentiale, konkretisieren ihre Wünsche und müssen diese mit der Situation am Arbeitsmarkt in Einklang bringen. Dabei machen sie durchaus negative Erfahrungen, lernen Kompromisse einzugehen und machen deutliche Abstriche von ihren Wünschen.

Die Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz an sich tragen in weiterer Folge viel dazu bei, wie es beruflich mit ihnen weitergeht. Natürlich ist es günstig, wenn die eigenen Interessen mit dem beruflichen Tun übereinstimmen, doch das Erlernen des Wunschberufes allein ist noch kein Garant dafür, dass die Karriere wunschgemäß verläuft. Umgekehrt muss auch ein alternativ gewählter Beruf nicht sofort ein Ende des beruflichen Vorankommens bedeuten. Im Wesentlichen sind es die Bedingungen am Arbeitsplatz, die darüber entscheiden, ob Jugendliche ihre Potentiale entwickeln können oder nicht. Natürlich sollte eine berufliche Alternative zum Wunschberuf, diesem in einer Art und Weise ähnlich sein, um sich entfalten zu können. Das heißt, die Potentiale der Jugendlichen, die ursprünglich durch das Erlernen eines bestimmten Berufes verwirklicht hätten werden sollen, sollten auch bei der Alternative genügend Raum haben, um sich entwickeln zu können. Gestaltet ein Betrieb das Arbeitsklima in einer derart positiven Weise, fördert und fordert er seine Lehrlinge, lobt und lehrt er sie, sorgt er für Arbeitszufriedenheit und Motivation, steht auch der positiven Entwicklung der Jugendlichen nichts im Wege. Sind die Arbeitsbedingungen allerdings negativ, sprich gibt es keine konstruktive Kritik, sondern nur Abwertung, ist das Arbeitsklima an sich nicht positiv, ist die Arbeit selbst nicht fordernd und wird dabei nichts gelernt, verlieren Jugendliche schnell die Motivation und lassen sich gehen. Die letzte Konsequenz ist der Verlust des Lehrvertrages. Für solche Jugendlichen wird es immer schwerer, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen.

Ein Kernpunkt in diesem Geschehen sind die Kategorien ‚aktiv‘ und ‚passiv‘. Jugendliche, die durch positive (Vor)Erfahrungen in einer aktiven Rolle sind und auch

bleiben, treten selbstbewusst auf, kämpfen für die Verwirklichung ihrer Träume und Potentiale und führen ein selbstbestimmtes Leben. Jugendliche hingegen, die durch negative Erfahrungen in eine passive Opferrolle fallen – und dies geschieht durch das Erlernen müssen eines Berufes, der nicht ihren Wünschen entspricht und bei dem die Arbeitsbedingungen nicht fördernd sind – verabschieden sich von einer eigenständigen Lebensführung und geben die Verantwortung ab. Ihre beruflichen Wünsche rücken weiter in die Ferne, die Verwirklichung ihrer Potentiale wird immer ungewisser.

Zusammengefasst kann demnach festgehalten werden: Was mit den Potential von Jugendlichen, die nicht das werden können was sie wollen, geschieht, hängt im Wesentlichen vom jeweiligen Kontext ab. Gelingt es ihnen, als aktive Akteure ihr Leben zu bestreiten, stehen auch der Selbstverwirklichung keine schwerwiegenden Hindernisse im Weg. Gleiten sie in eine passive Opferrolle, verlieren sie den Mut, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. In diesem Fall ist es um die Entfaltung ihrer Potentiale schlecht bestellt.

5. Diskussion

Dieser Abschnitt dient dem Zusammenführen von der in den Daten begründeten Theorie und Aspekten, die im Rahmen der Darstellung des Forschungstandes und zur Entwicklung einer notwenigen theoretischen Sensibilität vorgestellt wurden.

Zu der Frage, inwiefern sich Jugendliche Gedanken machen über den Unterschied zwischen Ausbildung und Bildung, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine konkrete Antwort gegeben werden. Eine Ausbildung zu erhalten ist für Mädchen und Burschen wichtig. Sie dient dem beruflichen Vorankommen, der materiellen Absicherung aber auch der Selbstverwirklichung. Jugendliche sind sich bewusst, dass ein Job dabei hilft, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Ob und inwiefern sie sich eines Unterschiedes zwischen reiner Anpassung und der Rolle eines selbstbestimmten Bürgers bewusst sind, ist an dieser Stelle unklar.

In der Fachliteratur (vgl. Schmoldt, 2005) wird eine den gesamten Menschen betreffende Bildung als eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Wirtschaftsstandort gesehen. Durch die Untersuchung lässt sich zeigen, dass eine qualitativ hochwertige bzw. eine zufriedenstellende Ausbildung für mehr Arbeitsmotivation und mehr Engagement im Job sorgt.

In Bezug auf den Begriff des Berufes ließen sich Veränderungen beobachten. So gibt es globale Berufsbilder nicht mehr, sondern eher arbeitsplatzbezogene Qualifikationsprofile. Konjunkturabhängige Veränderungen am Arbeitsmarkt machen einmalige Berufswahlentscheidungen unmöglich (vgl. Böhm, 2005). Die Situation am Arbeitsmarkt fordert die Bereitschaft, seinen Beruf, wenn nötig, mehrmals zu wechseln. ArbeitnehmerInnen müssen eine berufliche Flexibilität und Mobilität entwickeln um den neuen Anforderungen zu entsprechen. Die Jugend lebt den anderen ArbeitnehmerInnen in dieser Hinsicht bereits etwas vor. Zum einen lernen sie bereits am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, dass es notwendig ist, flexibel zu werden und sich den Situationen anzupassen und gegebenenfalls sich (mehrmals) umzuorientieren. Zum anderen erkennen sie durch den doch recht frühen Einstieg in die Arbeitswelt, dass vor allem körperlich schwere Arbeit ihre Konsequenzen mit sich

bringt. Sie werden sensibel für notwendige berufliche Veränderungen, um ihren Körper gesund zu erhalten. Für junge Menschen sind es also nicht nur die konjunkturabhängigen Veränderungen des Arbeitsmarktes, die sie zur Bereitschaft, den Job zu wechseln, anhalten, sondern auch gesundheitliche Aspekte, die dazu motivieren, sich im Berufsleben nach anderen Möglichkeiten umzusehen.

Die Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass Jugendliche im Laufe ihrer Berufsorientierung ein Bild über sich selbst entwickeln und eine Idee davon haben, welcher Beruf gut zu ihnen passt. Sie konkretisieren ihre Wünsche und kommen zu realistischen Ansichten. Der Beruf wird in dieser Hinsicht zu einem Teil ihrer Persönlichkeit. Dies bestätigt die Auffassung, dass die Arbeitsorientierung und die dahinter stehende Motivation als Bestandteil der Identität einer Person gesehen werden kann (vgl. Mansel & Kahlert, 2007). Das Erlernen und Ausüben eines Berufes ist Teil der Identitätsarbeit von Menschen. Arbeit dient der Aktualisierung des eigenen Potentials. Jugendliche wollen das verwirklichen, was sie selbst als ‚in ihnen steckend‘ spüren. Sie wollen das ausleben, was ihnen Spaß und Freude bereitet. J. Mansel und H. Kahlert (2007) verweisen im Weiteren darauf, dass Jugendliche nahezu danach drängen, sich in ihrer Arbeit kreativ auszuleben und die eigenen Fähigkeiten zu stärken bzw. neue zu erlernen. Die Autoren deuten dies als einen Hinweis auf den Wunsch nach Selbstverwirklichung. Dies kann durch die Untersuchung eindeutig bestätigt werden. Jugendliche wollen ihr kreatives Potential zur Entfaltung bringen. Sie wollen lernen und gefordert werden. Sie wollen vorankommen und die Möglichkeit erhalten, ihre Interessen auszuleben. Einer Arbeit nachzugehen, die ihnen dies bietet, ist ein wesentlicher Teil ihrer Selbstverwirklichung.

Dass sich das Lehrstellenangebot nach eher kurzfristigen betrieblichen Interessen und weniger nach Ausbildungswünschen und längeren Erfordernissen der Gesamtwirtschaft richtet, ist nicht nur eine Feststellung des Bundesministeriums für soziale Verwaltung (1984), sondern eine Beobachtung, die sich einerseits durch die Untersuchung und andererseits durch Erfahrungen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit praktisch bestätigen lassen.

In Bezug auf Berufsträume und –wünsche halten I. Knapp et al. (1987) fest, dass Jugendliche mit der Zeit ernsthafte Berufswünsche entwickeln, die fern von Utopien sind und zunächst durchaus als erreichbar erscheinen. Das zeigt auch die Untersuchung. Jugendliche entwickeln umsetzbare Berufswünsche. Sie folgen dabei weitgehend ihren Interessen. In der Fachliteratur (Hofstätter et al., 1984) wird beschrieben, dass Jugendliche, wenn es ihnen als notwendig erscheint, von ihren Wunschberufen abgehen und rationalen Kriterien folgen, um sich für einen Beruf zu entscheiden. Dies lässt sich ebenso in der vorliegenden Untersuchung

belegen. und durch sie bestätigen. Jugendliche beziehen im Laufe des Berufsfindungsprozesses weit mehr in ihre Überlegungen ein, als ihre Träume und Interessen.

Im Rahmen dieser Arbeit zeigt sich, dass der Wille und der Antrieb, eine bestimmte Tätigkeit beruflich umsetzen zu können, als eine positive Konstellation für die Verwirklichung von Potentialen eingestuft werden. Die Autoren I. Knapp et al. (1987) weisen darauf hin, dass der Wunsch, eine Tätigkeit beruflich umsetzen zu können und die Entschlossenheit es zu tun, äußerst wichtige Faktoren für das Vorankommen sind. Die Motivation und die persönlichen Interessen werden sowohl in der genannten Fachliteratur als auch durch die Untersuchung als handlungsleitend beschrieben.

R. Henning (2001) setzt sich mit beruflichen Interessen auseinander und beschreibt, dass sie durch die Erfahrungen mit der Umwelt entstehen, aber ihre Wurzeln in tieferen Schichten der Person haben. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass persönliche Interessen etwas sind, das Jugendliche zunächst nicht rational erfassen (können), sondern eher intuitiv wahrnehmen. Des Weiteren verdrängen Mädchen und Burschen ihre beruflichen Wünsche, um Schmerz und Trauer bei deren Nichterfüllung zu entgehen. Die Interessen scheinen vorerst als vergessen, können aber unter bestimmten Umständen durchaus wieder aus den in der Fachliteratur beschriebenen tieferen Schichten auftauchen.

Es ist allgemein bekannt, dass Entscheidungen, die die Berufswahl betreffen, von enormer Tragweite fürs weitere Leben sind. I. Knapp et al. (1987) halten fest, dass Fehlentscheidungen nur schwer korrigierbar sind. Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit macht deutlich, dass Fehlentscheidungen und schlechte Erfahrungen negative Konsequenzen mit sich bringen, die nur schwer wieder umzukehren sind. Es bedeutet einen regelrechten gesellschaftlichen Mehraufwand, derartige ‚Schäden zu reparieren‘ und Jugendliche und junge Menschen wieder derart aufzubauen, dass sie ihr Leben in gelingender und aktiver Weise wieder selbst gestalten können.

Für die Berufsfindung an sich sind konkrete Vorstellungen nicht unwichtig. In einem Beruf sollte die Möglichkeit bestehen, ausreichend Geld verdienen, sich selbst verwirklichen, engagieren und sich bilden zu können bzw. ein soziales Umfeld zu erschließen (vgl. Knapp et al., 1987; Wittwer, 1992). Dies wird durch die Analyse des Datenmaterials bestätigt. Jugendliche haben genaue Erwartungen an einen Beruf. Sie wollen sich materiell absichern, sich verwirklichen, Spaß und Freude an der Tätigkeit haben, eine Familie ernähren können und vorankommen, also Karriere machen. Die Autoren verweisen darauf, dass sie Herausforderungen brauchen und ihre Leistung erbringen möchten. Auch die befragten

Jugendlichen beschreiben dies. Sie wollen gefordert werden und sehnen sich danach, zeigen zu können, was in ihnen steckt.

H. Ebner (1992) deutet im Zusammenhang mit dem Thema Berufswahl darauf hin, dass der Terminus ‚Wählen‘ nicht zutreffend erscheint. Es lässt sich durch die Analyse der Interviews mit den befragten Personen bestätigen, dass es nicht derart funktioniert, dass Jugendliche sich einen Beruf aus einer staatlich anerkannten Liste auswählen und dann eben die Ausbildung antreten. Es gibt vielfach Hindernisse, wie beispielsweise die geringe Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen (vgl. Knapp et al., 1987), die einer Wahlentscheidung im Wege stehen. Vielmehr ist die Berufsfindung ein Prozess, der mehr oder weniger gut gelingen kann.

Neben den allfälligen Berufswahltheorien – Berufswahl als Entscheidungsprozess, als Allokationsprozess, als Entwicklungsprozess bzw. als Interaktionsprozess (vgl. Beinke, 1999; Ebner, 1992; Härtl, 1995) – scheint vor allem der integrative Ansatz von P. Härtel (1995), der alle Berufswahltheorien auf eine gewichtende Weise vereint, durch die Ergebnisse der Untersuchung hervorzuheben zu sein. Die Befragung zeigt, dass die Berufsfindung ein Prozess ist, bei dem sich Jugendliche selbst kennen lernen, ihre Interessen und ihr Potentiale erfahren, bei dem sie sich aber auch intensiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. So entwickeln sie nach und nach ihre konkreten und durchaus als umsetzbar erscheinenden Berufswünsche. P. Härtel (1995) führt an, dass die eigenverantwortliche Entscheidung das zu erreichende Ziel des Berufsfindungsprozesses ist, denn sie hält die beste Chance der Entwicklung der Person und ihrer Potentiale bereit. Anders gedeutet heißt dies, dass das Ergreifen des Wunschberufes, die beste Möglichkeit ist, sich selbst und sein Potential zu verwirklichen. Das Erlernen eines alternativ gewählten Berufes ist eben wirklich nur als eine Alternative anzusehen. Es hält nicht die gleichen Möglichkeiten bereit, wie eben die Ausbildung im Wunschberuf, wenn die Umstände in beiden Bereichen als vergleichbar angedacht werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass negative Erfahrungen während des Beruffindungsprozesses und bei der Berufseinmündung bei den Mädchen und Burschen ihre Spuren hinterlassen. Es lässt sie nicht kalt, dass sie unzählige Bewerbungen schreiben, großteils keine Antworten bekommen bzw. abgewiesen werden. Es nagt an ihrem Selbstbild und verunsichert sie. Auch H. G. Ebner (1992) weißt auf eine Schwächung des Selbstvertrauens und des Selbstwertes hin, die sich durch die unterschiedlichen Erfahrungen während des Berufseinstieges ergeben können. Der Autor relativiert, dass zwar nicht unbedingt psychische Krisen und Unzufriedenheit damit einhergehen müssen, doch hält er das

Entstehen von Lücken in der Biographie und die Erschütterung des Selbsterlebens und des Bildes der eigenen Person für problematisch. Durch die Untersuchung wird klar, dass Jugendliche, die nicht über genügend Mittel verfügen, um sich aus derartigen negativen Situationen zu befreien, in eine passive Opferrolle verfallen. Für sie wird es immer schwerer, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Sie passen sich an, die Entwicklung ihrer Potentiale ist gefährdet.

In Bezug auf Interessen und deren berufliche Umsetzung bzw. Nichtumsetzung werden in der Fachliteratur unterschiedliche Theorien beschrieben. Zum einen wird das Nichtergreifen des Wunschberufes unter anderen günstigen Voraussetzung als weit weniger schlimm eingestuft bzw. die Zusammenhänge an sich als weit weniger beeinflussend betrachtet (vgl. Knapp et al., 1987; Henning, 2001). Zum anderen wird dem beruflichen Ausleben von Interessen und Neigungen aber eine wichtige Rolle für die weitere Karriere zugeteilt. Die persönliche Motivation, ob jemand seinen Beruf gern und mit Stolz ausübt, ist für den Erfolg ausschlaggebend. Das Maß der Motivation hängt seinerseits mit der Übereinstimmung von erlerntem Beruf und Berufswünschen zusammen. Auch diese Widersprüchlichkeiten lassen sich bei den befragten Jugendlichen wieder finden. Für einen Teil ist es weit weniger schlimm, ihren Wunschberuf nicht ausführen zu können, als für den anderen. Zu erklären wäre dies mit den unterschiedlichen Umständen, mit dem Umfeld und den Rahmenbedingungen, in denen sich die Jugendlichen bewegen. Passen die anderen Bedingungen und ist der Spielraum groß genug, damit sich die Potentiale der Jugendlichen trotz einer geringeren Übereinstimmung von Wünschen und der tatsächlichen Situation entwickeln können, scheint es ihnen weit weniger auszumachen. Ist der Berufsalltag hingegen eintönig und von Schwierigkeiten geprägt, sinkt die Motivation und das Engagement in der Arbeit.

Sowohl frühere Untersuchungen (Knapp et al., 1987) als auch die vorliegende besagen, dass Jugendliche, die günstigere Entscheidungen treffen, jene also, durch welche sie im Berufsleben zufrieden sind, sich einen günstigeren Rahmen für ein weiteres erfülltes Arbeitsleben schaffen. Auch P. Härtel (1995) weiß auf den Beitrag eines positiven Berufseinstieges hin, der am ehesten zur Verwirklichung von Bildungs- und Qualifikationspotentialen beiträgt und zu stabilen Berufsverläufen führt. Dies wird einerseits durch die vorliegende Untersuchung deutlich. Andererseits müssten aber vor allem für die zweite Aussage die befragten Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden. Eine weitere Annahme ist, dass Personen, die sich in einer Umgebung befinden, die mit ihren Interessen kongruent ist, bessere Leistungen vollbringen und sie in dieser Umwelt

länger verbleiben (vgl. Henning, 2001). Die in diesem Rahmen durchgeführte Analyse zeigt, dass Jugendliche, die ihren Wunschberuf oder eine Alternative, die sie als passend erleben, ausführen, auch planen, über einen gewissen Zeitraum in diesem Bereich zu bleiben. Erst gesundheitliche Aspekte lassen sie hellhörig werden, sich auch nach etwas anderem umzusehen. Und selbst wenn ein beruflicher Wechsel geplant wird, halten sie sich die Möglichkeit offen, ihre beruflichen Fertig- und Fähigkeiten auch weiterhin im Privatleben auszuführen. Umgekehrt betont der Autor, stimmen Interessen und die Umwelt im geringeren Ausmaß überein, suchen sich die betreffenden Personen andere Gegenstandsbeziehungen bzw. sehen sich nach anderen beruflichen Möglichkeiten um oder sie versuchen, sich oder ihre Umwelt zu verändern. Dies kann durch die vorliegende Analyse bekräftigt werden. Jugendliche, die eine Tätigkeit ausführen, die nicht ihren Interessen entspricht, erleiden einen Verlust an Motivation, sie distanzieren sich von ihrem Job, er wird ihnen immer weniger wichtig, eventuell kündigen sie den Lehrvertrag etc. Das Bundesministerium für soziale Verwaltung (1984) weiß auf die Attraktivität eines beruflichen Wechsels hin. Ebenso hält W. Wittwer (1992) fest, dass, wenn Jugendliche sich auch zunächst mit Alternativen zufrieden geben, sie es aber bei weiteren auftretenden Schwierigkeiten nicht schaffen, die Arbeitssituation aufrecht zu erhalten. Eine Aussage, die sich in der aktuellen Untersuchung widerspiegelt, ist, dass Jugendliche, die ihre Lehre abbrechen, in der Regel keine neue Ausbildung anfangen, sondern in Hilfsarbeiterpositionen oder in die Arbeitslosigkeit gleiten. Eine andere Gruppe von Jugendlichen finden eine weitere Lösung für sich (vgl. Henning, 2001). Sie passen sich an, verändern sich selbst und ihre Einstellung und erreichen somit ein höheres Maß an Übereinstimmung. Erstere sind eher jener Gruppe zuzuordnen, die in die Passivität gleiten. Letztere hingegen schaffen es, trotz einer vermeintlichen schwierigen Situation, aktiv zu bleiben. Es ist bis dato fraglich, ob sie diese Anpassung als zufriedenstellend und erfüllend erleben, aber zumindest bleiben sie handlungsfähig und gestalten ihr Leben selbst.

Die Auswertung der in diesem Rahmen durchgeführten Interviews zeigt, dass Jugendliche, wenn ihre beruflichen Erwartungen nicht erfüllt werden, mit einer distanzierten Haltung gegenüber ihrer Arbeitswelt reagieren. Dieser Bereich verliert mit der Zeit an Bedeutung. In der Fachliteratur wird ebenso auf eine derartige Reaktion hingewiesen (vgl. Brock & Otto-Brock, 1988). Jugendliche revidieren ihre Ansichten und passen sich an, um mit der Trauer zurechtkommen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass diese Anpassungsleistung sich auf die weitere Entwicklung der Jugendlichen auswirkt. Jugendliche in passiven Rollen haben Schwierigkeiten, ihr Leben selbstbestimmt zu meistern.

Es fällt ihnen schwerer sich selbst und ihre Potentiale zu verwirklichen. Darauf verweisen auch J. Mansel und H. Kahlert (2007). Allein subjektiv wahrgenommene Defizite wirken sich auf die Einschätzung der weiteren Entwicklungschancen negativ aus. H. G. Ebner (1992) hält fest, dass es im Wesentlichen die Erfahrungen während der Ausbildung sind, also die jeweiligen Arbeitsbedingungen, die entweder stabilisierend oder verschlimmern wirken. Eine Aussage, die sich auch durch die vorliegende Untersuchung zeigen lässt.

In Bezug auf Potentiale wird in der Fachliteratur festgehalten, dass sie veränderlich sind, dass aus alten neuen entstehen können, und dass sie leider auch abhanden kommen können (vgl. Scheffler, 1985). Dies zeigt auch die Untersuchung. Zum einen ‚vergessen‘ Jugendliche auf manche ihrer Potentiale, haben sie nicht die Möglichkeit, diese zu verwirklichen. Zum anderen scheint ihnen die Offenheit von Potentialen entgegenzukommen, denn entspricht der erlernte Beruf nicht tatsächlich ihren Interessen, ist aber der Rahmen groß und günstig genug, um sich einzufinden zu können, wirkt sich dies positiv auf ihre Entwicklung aus und sie schaffen es, ihre Interessen trotzdem weitgehend zu verwirklichen. Eine weitere Möglichkeit, die sich in der genannten Fachliteratur nicht finden lässt, ist, dass Potentiale zwar in Vergessenheit geraten, aber unter bestimmten Voraussetzungen wieder neu Aufleben. Beispielsweise distanzieren sich Jugendliche vorerst von ihnen, kehren aber nach einiger Zeit wieder zu ihren alten Leidenschaften zurück und beleben diese unter anderen Umständen wieder aufs Neue.

I. Scheffler (1985) versteht Potentiale nicht als lenkende Kraft oder dauerhafte innere Natur. Gegenüber Veränderungen sind sie offen. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit verweisen allerdings eher darauf, dass Potentiale, werden sie als persönliche Interessen von den Jugendlichen erfahren, sehr wohl als handlungsleitend verstanden werden können. Sie treiben die Jugendlichen in ihrer Berufsfindung voran und leiten sie bei der Auswahl eines möglichen Arbeitsplatzes an. Hierauf gibt auch A. Wilhelm (1968) einen Hinweis. Er versteht Begabung sehr wohl als selbständige Schöpferkraft, relativiert aber in gleicher Weise, dass der Kontext, in dem Personen leben, ausschlaggebend für deren Entwicklung ist.

In Bezug auf ihre Offenheit zeigt die Untersuchung, dass Potentiale nicht als fixiert gesehen werden können. Hierauf weiß ebenso H. Roth (1952) in seiner Abhandlung zur Begabung hin. Ist der Rahmen, in dem sich Jugendlichen bewegen, groß genug, finden sie einen Weg, ihre Potentiale an die Oberfläche zu tragen. P. Härtel (1995) geht sogar noch einen Schritt weiter. Er hebt hervor, dass es geradezu notwendig ist, dass Potentiale nicht allzu statisch mit den beruflichen Anforderungen in Verbindung gebracht werden. Dies würde die Entfaltung hemmen, da sie als dynamisch und veränderlich betrachtet werden. Ein

gewisser Spielraum muss gegeben sein, damit sie zur Gänze ausgeschöpft werden können. Dies erklärt, warum es für Jugendliche nicht unbedingt ein Problem darstellen muss, wenn sie anstelle ihres Wunschberufes einen anderen erlernen, der eben genügend Platz für ihre Interessen und Neigungen bereithält.

I. Scheffler (1985) verdeutlicht, dass für die Verwirklichung von Potentialen, mehrere Faktoren zusammenspielen müssen. Fehlt einer, ist die Verwirklichung gefährdet. Dies bekräftigt die Ergebnisse der Untersuchung. Vor allem der Kontext, in dem sich die Jugendlichen bewegen, ist für die Entfaltung ihrer Potentiale immens wichtig. Sowohl I. Scheffler (1985) als auch die Auswertung der geführten Interviews zeigen, dass schon allein falsche Überzeugungen, wie zum Beispiel der Glaube, etwas nicht zu können, zu tatsächlich hinderlichen Umständen werden können. Ebenso führt W. U. Meyer (1984) an, dass das Konzept, das Personen über sich selbst entwickeln, maßgeblich bei der Berufswahl mitwirkt. Glauben Jugendliche nicht daran, bestimmte Aufgaben vollbringen zu können, werden sie sich kaum dafür engagieren. Dies bestätigt sich durch die vorliegende Arbeit. Haben Jugendliche zuwenig Selbstbewusstsein bezüglich einer Sache, gehen sie diese erst gar nicht an. Demnach sind die Konzepte, die Mädchen und Burschen von sich selbst und ihren Möglichkeiten haben, handlungsleitender als das tatsächliche Potential.

Potentiale haben nach I. Scheffler (1985) auch mit der Motivation, bestimmte Dinge gerne und freiwillig zu machen, zu tun. An dieser Stelle ist wieder auf den Willen der Jugendlichen zurückzukommen, den sie beweisen, wenn es darum geht ihre Interessen beruflich zu verwirklichen. Die vorliegende Untersuchung zeigt demnach, dass Motivation und Engagement eng mit dem menschlichen Potential verbunden sind. Des Weiteren wird durch die Analyse klar, dass Jugendliche vor allem bei alternativ gewählten Berufen den Weg des geringsten Widerstandes gehen. Das Maß der Motivation ist demnach hier ein anderes. Zur Erreichung eines Ziels wird in der Regel nicht mehr Energie aufgebracht als es als notwendig erscheint (vgl. Meyer, 1984). Wenn Motivation, Engagement und Freiwilligkeit nun als positive Faktoren für die Verwirklichung von Potentialen gedacht werden können, ist die logische Umkehrung, dass sich ein geringeres Ausmaß dieser Aspekte ungünstig auf deren Entfaltung auswirkt.

Auf einen, vor allem für die Ergebnisse der aktuellen Studie interessanten Punkt weißt I. Scheffler (1985) hin. Eine Prognose bezüglich des menschlichen Potentials lässt sich nur über mehrere Stadien verfolgen. Eine Momentaufnahme kann keineswegs auf ein Endprodukt schließen lassen. Daher ist es schwer, eine direkte Antwort auf die Forschungsfrage, was mit dem Potential von Jugendlichen passiert, die nicht das werden können was sie wollen, zu

finden. Nur über Umwege kann gedeutet werden, was mit ihnen noch nicht vorhandenen Fähigkeiten und ihren Neigungen wird.

Das Individuum an sich wird im Zusammenhang mit Potentialen als dazu ermächtigt verstanden, sein Ziel zu erreichen (vgl. Scheffler, 1985). In Übereinstimmung mit der vorliegenden Arbeit kann dies als eine aktive Lebensführung beschrieben werden. Das Subjekt ist der Akteur und nimmt das eigene Leben selbst in die Hand, gestaltet es nach den eigenen Vorstellungen und erlebt sich als frei, entscheiden zu können, was es tun möchte. Fallen Personen nun in eine Opferrolle, büßen sie viel von dieser Freiheit ein. Sie sind nicht länger fähig, ihr Leben derart selbstgesteuert zu vollziehen. Demnach ist die Verwirklichung ihrer Potentiale in großem Ausmaß gefährdet.

In der Fachliteratur beschreibt H. Roth (1952) den Prozess der Begabungsentfaltung. Die von ihm genannten Eckpunkte lassen sich durch die vorliegende Studie nachvollziehen. Auf die Nähe zu bestimmten Materialien und die Neigung dazu, sich mit diesen zu beschäftigen, verweisen die Aussagen der Jugendlichen. Darauf, dass Dinge mit einer gewissen Leichtigkeit von der Hand gehen, wird an beiden Stellen verwiesen.

Die aktuelle Untersuchung zeigt, dass sich die Zufriedenheit im Berufsleben sehr wohl auf weitere Bereiche des Lebens überträgt. P. Härtel (1995) bekräftigt dies. Danach haben sowohl ökonomische wie psychologische Aspekte des Beruflebens ihre Konsequenzen in anderen Bereichen. Zufriedenheit im Beruf sorgt für mehr Zufriedenheit im Leben. Die Möglichkeit, die eigenen Potentiale beruflich zu integrieren und zu verwirklichen, spielt hierbei für die Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Darauf wird auch in der Fachliteratur hingewiesen (vgl. Bühler, 2007).

Dass Jugendliche nahezu angewiesen sind auf Rückmeldungen von ihrer Umwelt, lässt sich durch die aktuelle Arbeit zeigen. Jugendliche brauchen das Feedback ihrer Umgebung, um sich selbst zu erfahren und um sich selbst besser kennen zu lernen. In der Fachliteratur (vgl. Wittwer, 1992) heißt es, dass eben gerade nur im Kontrast zu anderen und in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, das Eigene besser verstanden werden kann.

Das Eigene besser zu kennen, kann wohl als erster Schritt in Richtung Selbstverwirklichung gesehen werden. Auch wenn Jugendliche mit dem Terminus an sich wenig anzufangen scheinen, ist es ihnen doch wichtig, wie die Analyse zeigt, dass sie sich und ihre Interessen verwirklichen können. Der Beruf ist hierzu eine wichtige Plattform. Selbstverwirklichung an sich fordert einiges und gelingt nicht immer problemlos. I. Albers (2003) stellt diesbezüglich fest, dass für den Menschen, wird er in seiner Selbstverwirklichung gestört, Krisen entstehen können. Auf der einen Seite fehlt dann das

Vertrauen und das Wissen, ob und wie es weitergeht im Leben. Dies kann durch die vorliegende Arbeit bestätigt werden. Jugendliche, die nicht die Chance erhalten, sich selbst zu verwirklichen, verfallen in Sinnkrisen und es stellt für sie einen großen Aufwand dar, aus der Misere wieder zu entkommen. Auf der anderen Seite bergen Krisen die Chance zur Veränderung und Entfaltung. Es gilt also Krisen zu meistern. Und dies bedeutet, sein Leben aktiv zu gestalten und nicht in passive Rollen zu verfallen. Solange Jugendliche aktiv bleiben, gehen sie mit Krisen in positiver Weise um. Ist ihr Denkmuster weitgehend von Passivität geprägt, gelingt es ihnen nicht, sich aus der Krise zu befreien. In Fortführung dieses Gedankens kann demnach festgehalten werden, Selbstverwirklichung heißt nicht nur Selbstbestimmung und Selbstentfaltung, sondern Aktivität. J. Wegge (2003) beschreibt Selbstverwirklichung als etwas, wo es um das Erkennen von eigenen Wünschen und Potentialen bzw. um das Erreichen von daraus selbst bestimmten Zielen geht. Für die Jugendlichen ist es so. Sie wollen sich selbst verwirklichen, sprich ihre Interessen und Neigungen ausleben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern und zeigen was sie können. Es kann also gedeutet werden, eine gestörte Selbstverwirklichung ist gleichzusetzen mit Hindernissen in der Entfaltung von Potentialen. Jugendliche spüren dies. Es belastet sie und bedrückt sie, wenn sie beruflich nicht das tun können, was sie gerne tun würden.

O. L. Braun (2003) bringt Selbstverwirklichung eindeutig mit der Berufswelt in Verbindung. Neben Familie, dem sozialen Umfeld und den eigenen Hobbys ist die Arbeit eine wichtig Plattform, um sich selbst zu entfalten. Dies spiegeln die Aussagen der befragten Jugendlichen wider. Sowohl der Beruf als auch die genannten weiteren Bereiche werden genutzt, um seine Interessen und Neigungen auszuleben. Für den Autor führt Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz zu mehr Arbeitszufriedenheit und dies wiederum beeinflusst die Lebenszufriedenheit an sich. Dies wird durch die Ausführungen der Jugendlichen deutlich. Sind sie mit ihrer Arbeitssituation zufrieden, ist das Maß ihres allgemeinen Wohlbefindens ein hohes. Das Behagen in der Berufswelt hat eindeutig Auswirkungen auf ihren nichtberuflichen Alltag.

In der Fachliteratur (vgl. Müller, 2003) wird betont, dass ArbeitgeberInnen für die Gestaltung von anspruchsvollen, interessanten und bereichernden Arbeitsplatzbedingungen verantwortlich sind. ArbeitnehmerInnen bemühen sich aktiv um ihre Selbstverwirklichung und ArbeitgeberInnen tragen ihrerseits zu einem günstigen Verlauf bei. Diese Beobachtung bekräftigt die Aussage der aktuellen Studie. Jugendliche bemühen sich ihrerseits um die Verwirklichung ihrer Potentiale und Interessen. Ihre ArbeitgeberInnen liefern aber durch die Schaffung von dafür als geeignet erscheinenden Rahmenbedingungen einen wichtigen

Beitrag. Dies wurde als der für die Entfaltung von Potentialen zu beachtenden Kontext beschrieben! Unabhängig davon, ob Jugendliche in ihrem Wunschberuf oder in einer Alternative ausgebildet werden, ist der Kontext, in dem sie sich bewegen, ausschlaggebend dafür, ob sie sich selbst und ihre Potentiale verwirklichen können. Sowohl R. Stieger (1992) als auch die vorliegende Arbeit bestätigen, dass der Mensch in seiner Arbeit sein Potential besser ausschöpfen kann, wenn er sich wohl fühlt. Es können Persönlichkeiten entstehen, die Eigenschaften wie Optimismus, positives Denken und individuelle Handlungskontrolle verkörpern (vgl. Baltes, 2000, zitiert nach Müller, 2003b). In der Untersuchung wurde dies ebenso deutlich. Jugendliche, die sich im Job wohlfühlen und das Gefühl haben, das machen zu können, das sie gerne tun, wirken selbstbewusst, aktiv, engagiert etc.

G. F. Müller (2003b) betont im Weiteren, dass Menschen, wenn sie sich als ausgebrannt wahrnehmen und ihnen ihr Beruf zu Last wird, erkennen, dass sie zu wenig aktiv die eigenen Werte und Bedürfnisse mit ihrem Arbeitsleben in Einklang brachten. Durch diese Entfremdung leben sie dann in zwei verschiedenen Welten, in einer fremdbestimmten Arbeitswelt und in einer selbstbestimmten außerberuflichen. Die Untersuchung zeigt, dass dies bereits auf das Jugentalter zutrifft. Durch negative Erfahrungen distanzieren sich Jugendliche von ihrer Arbeit. Sie entfremden sich und suchen sich in ihrer Freizeit, bei ihren FreundInnen oder durch das Gründen einer Familie einen Bereich, in dem sie ihren Neigungen und Interessen besser nachgehen können. Diese Bereiche geben ihnen Rückhalt, liefern ihnen Bestätigung und stärken sie in ihrem Selbstwert.

Entfremdung ist im Zusammenhang mit der gefundenen Kernkategorie ein interessantes Schlüsselwort. Bis dato blieben die Aspekte aktiv und passiv durch die ausgewählte Fachliteratur unerwähnt. „Aktivität versus Passivität“ erwies sich als Kernkategorie oder roten Faden der Untersuchungsergebnisse. Daher erscheint es an dieser Stelle wichtig, sich nochmals mit den beiden Bereichen auseinanderzusetzen. E. Fromm (2006) weiß darauf hin, dass die beiden Worte sehr missverständlich sind, da sie sich in ihrer heutigen Bedeutung von Grund auf von jener unterscheidet, die sie von der klassischen Antike an hatten. „Im modernen Sprachgebrauch wird Aktivität gewöhnlich als ein Verhalten definiert, bei dem durch Aufwendung von Energie eine sichtbare Wirkung erzielt wird“ (Fromm, 2006, S. 112). Aktives Verhalten ist etwas gesellschaftlich Anerkanntes, es ist ein zweckhaftes Tun, das für die Gesellschaft nützliche Veränderungen mit sich bringt. „Aktivität im modernen Sinn bezieht sich nur auf Verhalten, nicht auf die Person, die sich in einer bestimmten Weise verhält“ (Fromm, 2006, S. 112). Nach diesem Verständnis wird nicht unterschieden, warum

ein Mensch einer bestimmten Tätigkeit nachgeht, das heißtt, ob er es freiwillig tut, ob er es aus einem Zwang heraus macht, ob er dabei Freude empfindet oder ob er es nur macht, damit er negative Konsequenzen vermeiden kann.

Aktivität im modernen Sinn unterscheidet nicht zwischen Tätigsein und bloßer Geschäftigkeit. Es gibt aber einen grundlegenden Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Aktivität, der dem ähnelt, den man zwischen ‚entfremdeter‘ und ‚nicht entfremdeter‘ Tätigkeit machen würde. (Fromm, 2006, S. 113)

In der entfremdeten Aktivität erlebt sich der Mensch nicht als das tätige Subjekt. Er erfährt sich als das Resultat der Tätigkeit an sich. Nicht die Person ist diejenige, die handelt, sondern innere oder äußere Kräfte handeln durch die Person. Sie erlebt sich als getrennt von ihrer Tätigkeit, als entfremdet.

Nicht entfremdete Aktivität hingegen lässt den Menschen als das handelnde Subjekt auftreten. Sie ist ein Gestaltungsprozess, wobei die Verbindung zum Produkt erhalten bleibt. „Dies bedeutet auch, daß [sic] meine Aktivität eine Manifestation meiner Kräfte und Fähigkeiten ist, daß [sic] ich und mein Tätigsein und das Ergebnis meines Tätigseins eins sind“ (Fromm, 2006, S 113). Es handelt sich um eine produktive Lebenseinstellung,

eine Charakter-Orientierung, zu der jeder Mensch fähig ist, der nicht emotional verkrüppelt ist. Der produktive Mensch erweckt alles zum Leben, was er berührt. Er gibt seinen eigenen Fähigkeiten leben und schenkt anderen Menschen und Dingen Leben. (Fromm, 2006, S. 114)

Entfremdete Aktivität ist demnach, im Sinne von Unproduktivität, Passivität. Der Mensch ist nicht der Handelnde an sich, sondern erlebt sich als Zuseher und Statist. Nur in einer wirklich aktiven Lebensführung, erfährt er sich als Akteur und Macher seines Lebens.

Verglichen mit der Kernkategorie lassen sich eindeutig Parallelen aufzeigen. Eine aktive Lebensführung, wie sie sich durch die Untersuchung beschreiben lässt, ist gekennzeichnet durch ein erfüllendes Tun. Jugendliche handeln im Einklang mit ihren Interessen, ihren Neigungen, ihren Stärken, sprich im Einklang mit sich selbst. Sie haben ihr Leben weitgehend im Griff, gehen auf Probleme positiv zu und sehen sie als Herausforderung. Sie finden für Schwierigkeiten Auswege und lassen sich durch sie nicht entmutigen. Sie behalten weitgehend die Oberhand und gestalten ihr Leben nach ihren Vorstellungen. Dies stimmt weitgehend mit E. Fromms (2006) Auffassung einer nicht entfremdeten Aktivität überein.

Eine passive Haltung zeichnet sich den Untersuchungsergebnissen nach dadurch aus, dass Jugendliche unfähig sind, die Schwierigkeiten in ihrem Leben zu meistern. Sie geben die Verantwortung ab und erleben sich als Zuseher. Sie sind ihrer Erfahrung nach nicht diejenigen, die in ihrem Leben die Entscheidungen treffen. Sie haben das Gefühl, dass dies viel mehr von außen passiert, beeinflusst von anderen als den eigenen Kräften. Ihnen selbst

bleibt nur, sich mit den Umständen in ihrem Leben abzufinden und sich zu arrangieren. Zumeist verlieren sie die Lust und Freude an jenen Tätigkeiten, von denen sie sich entfremdet haben. Sie werden zur Routine und bilden keinesfalls einen Lebensinhalt. So sind sie auch nicht bestrebt, sich zu verbessern und zu steigern. Eine Situation, die denkbar schlecht ist für die Entwicklung von Potentialen. Passivität im Sinne der Untersuchung stimmt überein mit E. Fromms (2006) Ansicht über entfremdete Aktivität. Es handelt sich um Unproduktivität, sprich um einen Zustand, in dem die betreffende Person zwar als aktiv, das heißt als handelnd, erlebt wird, sie sich selbst aber nicht als den Entscheidungsträger erfährt, sondern als getrennt und gespalten von den Ereignissen in ihrem Leben. Dies verdeutlicht, wie unrealistisch die Verwirklichung von Interessen und Potentialen in einer derartigen passiven Opferrolle wird. Erlebt der Mensch sich selbst nicht als fähig, sein Leben nach seinen Vorstellungen zu gestalten, wird er dies auch kaum tun.

6. Schlussbetrachtung – Konsequenzen für die Pädagogik

Jugendliche, die bedingt durch das Ausüben ihres Wunschberufes und ein passendes Arbeitsklima, aktiv an ihrem Berufleben teilnehmen, verwirklichen sich selbst und sind um die Entwicklung ihrer Potentiale bemüht. Jugendliche, die ihren Wunschberuf nicht ergreifen können und auch keine Alternative finden, die zu ihnen passt, und sich in einem Arbeitsumfeld befinden, dass sie nicht fordert und fordert, verlieren die Motivation, sich für und in ihrem Job zu engagieren. Sie geben (vorerst) auf und distanzieren sich von der Verwirklichung ihrer Interessen, ihrer Neigungen und ihrer Potentiale. So gesehen kann die Forschungsfrage derart beantwortet werden: Das Potential von Jugendlichen, die nicht das werden können, was sie werden wollen, ist, wenn das Umfeld nicht dementsprechend dagegen wirkt, in seiner Entwicklung und Verwirklichung gefährdet.

Welche Auswirkungen hat dies in der weiteren Folge? Betrifft es nur die Jugendlichen und ihr unmittelbares Umfeld oder hat dies weitreichende Konsequenzen auf die Gesellschaft und die Wirtschaft? Was kann getan werden, um die Situation zu verbessern?

Ausgehend von der Basis, sprich der Berufsfindung, halten J. Mansel und H. Kahlert (2007) fest:

Um die Chancen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf zu optimieren, müssen die Entwicklungsbedingungen und die Lernanreize dergestalt beschaffen sein, dass Jugendliche einerseits Fähigkeiten der Selbsterkenntnis und andererseits der Analyse von Arbeitsmarktangeboten und -lücken zu entwickeln vermögen, um reflektierend individuelle Voraussetzungen mit den äußeren Anforderungen abgleichen zu können, um die für sie geeignete Position im Erwerbsleben auszumachen. (S. 31)

Jugendlichen muss also das Werkzeug gegeben werden, um ihre Situation reflektieren, um mit Schwierigkeiten umgehen und um ihre Interessen in Einklang mit der Arbeitsmarktsituation verwirklichen zu können.

H. Schmoldt (2005) fasst es derart zusammen: „Individueller Erfolg sollte sich in einer echten Leistungsorientierung herausstellen und nicht in einem Wettkampf mit unterschiedlichen Startblöcken“ (S. 169). Hierzu scheint es notwendig, dass Schulsysteme jeden fördern und fließende Übergänge und Anschlüsse sichern. Situationen, die Erfolge

vermitteln, sollen geschaffen werden und jene, die ausgrenzen sollen vermieden werden. „Eine angemessene Förderung, die den nicht gleichen und vielfältigen Voraussetzungen gerecht wird, die die Kinder und Jugendlichen beim Eintritt in die Bildungseinrichtungen mitbringen, wäre ein wesentlicher Beitrag zur Erhöhung der Gleichheit von Bildungschancen“ (Schmoldt, 2005, S. 169). Diese Chancengleichheit ist ein wesentliches Element in H. Schmoldts Denken. Im Boom der Privatisierung von Bildungseinrichtungen sieht er sie gefährdet. Durch die Bildung von Eliten kann die Breite der vorhandenen Potentiale nicht genutzt werden. G. Witschaß (2005) spricht den Bildungseinrichtungen ebenso eine tragende Rolle zu: „Das Individuum, die Bildung seiner Persönlichkeit wie die Entwicklung seines Potentials und seiner Berufsfähigkeit müssen im Zentrum der Lehr- und Lernprozesse stehen“ (S. 186). Dies bedeutet weiter gedacht, eine Erarbeitung von individuellen Entwicklungs- und Förderplänen sowie eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrkräften mit SozialpädagogInnen, PsychologInnen, BerufsberaterInnen und weiteren Unterstützungssystemen und –angeboten. Sowohl allgemeinbildende Elemente wie auch beruflich qualifizierende Inhalte sind zu kombinieren und zu vermitteln, um den Jugendlichen bei der Schaffung einer geeigneten Basis zu helfen.

Nach I. Scheffler (1985) bedeutet individuelle Förderung, den betreffenden Menschen zur Durchführung einer Aktion zu ermächtigen, ihm etwas nicht nur zu ermöglichen, sondern ihn zur Aktion zu befähigen. Beispielsweise kann unterstützend bei der Überwindung von hinderlichen Umständen, die sich aus dem Kontext, in dem Jugendliche leben, eingegriffen werden. Es geht darum, Jugendliche dazu zu ermächtigen, das für sie Passende zu erlernen. Weitergedacht ist es die Aufgabe von PädagogInnen und AusbilderInnen bzw. allen anderen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, Plattformen zu schaffen, auf denen sich die Mädchen und Burschen selbst erfahren und verwirklichen können. Es ist ihre Aufgabe, Potentiale entweder zu stärken oder zu verhindern, wenn diese eher als schädlich betrachtet werden.

Unmittelbare Auswirkungen hat das Ergreifen oder Nicht-Ergreifen des Wunschberufes, unter der Voraussetzung eines fördernden bzw. hinderlichen Kontextes auf die Jugendlichen. Entweder sie bleiben in einer aktiven Rolle und gestalten ihr Leben nach ihren Vorstellungen oder aber sie verfallen in passive Opferrollen, verlieren ihren Lebensmut und geben die Verantwortung über die Geschehnisse ihres Alltages ab. Eine Gesellschaft, deren Mitglieder durch eine derartige Lebenseinstellung gekennzeichnet sind, ist kaum als weit entwickelt und fortschrittlich zu bezeichnen. P. Härtel (1995) sieht seinerseits die Zusammenführung von Neigungen und Interessen des Einzelnen mit den realen Gegebenheiten der Wirtschaft als eine

Voraussetzung für die Existenzhaltung und Weiterentwicklung einer modernen Volkswirtschaft. Sie ist die Basis für den Fortschritt des gesamten Systems. Ohne das Ausnutzen des vorhandenen Potentials ist ein Vorankommen unmöglich. Auch W. Clement (2005) ist der Meinung, dass Menschen unterschiedliche Potentiale mit sich bringen, deren Entfaltung eine Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beeinflusst. G. Witschaß (2005) sieht in der Jugend selbst das Potential der Gesellschaft. Nur wenn kein Talent verloren geht und allen Mädchen und Burschen Lebenschancen eröffnet werden, kann sich wirtschaftlicher Erfolg und ein gesellschaftlicher Zusammenhalt einstellen.

Da der gesamte gesellschaftliche Wohlstand mit der Nutzung und der Entfaltung von Potentialen zu tun hat, ist I. Schefflers (1985) Forderung, dass Politiker und andere wichtige Entscheidungsträger selbst besonders ausgebildet werden, um ihre Verantwortung gelingend übernehmen zu können, nur allzu verständlich. Gesetzgeber haben die Aufgabe, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Jugendliche ihre Potentiale entwickeln können (vgl. hierzu auch Maiwaldt, 2005; Marx, 2005).

Soll ein Land als Wirtschaftsstandort bestehen bleiben, müssen demnach Strategien entwickelt werden, um Jugendliche in der Entwicklung ihrer Potentiale zu fördern. Zum einen geht es darum, sie im Umgang mit Fehlschlägen zu unterstützen und ihnen ein Werkzeug zu vermitteln, das es ihnen erleichtert, auch in schwierigen Situationen gut zu recht zu kommen. Für sie geeignete Ausbildungswege müssen gefunden werden. Über die Qualität der Ausbildung der AusbilderInnen selbst sollte nachgedacht werden etc.

Sich mit dem Potential der Jugendlichen auseinanderzusetzen ist nicht nur für PädagogInnen von großem Wert. Die persönliche Selbstverwirklichung im Berufsleben hat Auswirkungen auf andere Bereiche im Leben. Ein Mensch mit einer höheren Lebenszufriedenheit wird einen weit gewinnbringenderen Anteil zur Gesellschaft beitragen, als ein Mensch, der mit sich und seiner (beruflichen) Situation unzufrieden ist. Dafür zu sorgen, dass die (erwünschten) Potentiale von Mädchen und Burschen verwirklicht werden können, ist nicht nur ein Anliegen von Menschen, denen ihre Mitmenschen und deren Selbstverwirklichung am Herzen liegen, es sollte langfristig gesehen auch ein handlungsleitender Gedanke von Wirtschaft und Politik werden, damit unsere Gesellschaft keinen Rückschritt erleidet und sich weiterentwickeln kann.

7. Literaturverzeichnis

Albers, I. (2003): Vorwort. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 7-10). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Allehoff, W. H. (1985): Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe.

Arbeitsmarktservice (2008a): Lehrstellensuchende nach Berufen. 2007. Österreich.
Verfügbar unter: Arbeitsmarktservice Österreich, Wien,
<http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start> [28.04.2008].

Arbeitsmarktservice (2008b): Offene Lehrstellen nach Berufen. 2007. Österreich.
Verfügbar unter: Arbeitsmarktservice Österreich, Wien,
<http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start> [28.04.2008].

Arbeitsmarktservice (2008c): Lehrstellensuchende nach Berufen. 03/2008. Österreich.
Verfügbar unter: Arbeitsmarktservice Österreich, Wien,
<http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start> [28.04.2008].

Arbeitsmarktservice (2008d): Offene Lehrstellen nach Berufen. 03/2008. Österreich.
Verfügbar unter: Arbeitsmarktservice Österreich, Wien,
<http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start> [28.04.2008].

Arnold, W. (1968): Begabung und Bildungswilligkeit. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Beinke, L. (1999): Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit. Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag

Braun, L. G. (2005): Der Ausbildungspakt beginnt in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 131-134). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Braun, O. L., & Adjei, M., & Münch, M. (2003): Selbstmanagement und Lebenszufriedenheit. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 151-170). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Brock, D., & Otto-Brock, E. (1988): Hat sich die Einstellung der Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? Wandlungstendenzen in den Berufs- und Arbeitsorientierungen Jugendlicher im Spiegel quantitativer Untersuchungen (1955 bis 1985). *Zeitschrift für Soziologie* 17 (6), S. 436-450.

Brosi, W. (2005): AusbildungsPotentiale zwischen traditionellem System und neuen Konzepten. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 134-140). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bühler, C. (2007): Zwischen Flexibilität und Resignation. Berufliche Identität junger Erwerbstätiger. In: J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation (S. 33-47). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bundesministerium für soziale Verwaltung (Hrsg.) (1984): Jugendliche auf dem Österreichischen Arbeitsmarkt. Wien: Bundesministerium für soziale Verwaltung. (Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Nr. 12)

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2007): Bildungswege in Österreich.

Verfügbar unter: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, Wien,

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml> [17.04.2008].

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (o.J.a): Berufsausbildungsgesetz.

Berufsausbildung in Österreich.

Verfügbar unter: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Wien,

<http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/1683C790-79B7-40FC-8FE7->

[3185CFB262B4/0/KernBAG06.pdf](http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/1683C790-79B7-40FC-8FE7-3185CFB262B4/0/KernBAG06.pdf) [24.04.2008].

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (o.J.b): Die Lehre. Berufsausbildung in Österreich.

Verfügbar unter: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Wien,

<http://www.berufsinfo.at/lehre/default.htm> [21.04.2008].

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.) (2007):

Lehrberufe in Österreich. Ausbildungen mit Zukunft.

Verfügbar unter: Wirtschaftskammer Österreich, Wien,

http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=210074&DstID=13

[22.04.2008].

Christl, J., & Pichlman, K. (1984): Jugendarbeitslosigkeit in Österreich. In:

Bundesministerium für soziale Verwaltung (Hrsg.): Jugendliche auf dem

Österreichischen Arbeitsmarkt (S. 13-42). Wien: Bundesministerium für soziale

Verwaltung. (Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Nr. 12)

Cizek, B., & Geserick, C. (2004): Zehn Jahre interdisziplinäre Familienforschung am

Österreichischen Institut für Familienforschung – Bestandsaufnahme und Rückblick. In:

B. Cizek (Hrsg.): Familienforschung in Österreich. Markierungen – Ergebnisse –

Perspektiven (S. 7-54). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

(Schriftenreihe des ÖIF Nr. 12)

Verfügbar unter: Österreichischen Institut für Familienforschung, Wien,

<http://www.oif.ac.at/aktuell/schrift12.pdf> [17.04.2008].

Clement, W. (2005): Ausbildung ist Zukunft. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 141-147). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Duden: Fremdwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: 1982.

Ebner, H. G. (1992): Berufsfindung und Ausbildung. Ausbilder unterstützen die berufliche Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Programm Beltz Weiterbildung, Ausbildung gestalten, Band 4).

Flick, U., & v. Kardorff, E., & Keupp, H., & v. Rosenstiel, L., & Wolff, S. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Fromm, E. (2006): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 34. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Froschauer, U., & Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag

Gatty, W. (2004): Die Rolle der Berfusschule in der dualen Ausbildung. In: F. Verzetsnitsch, P. Schlägl, A. Prischl & R. Wieser (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Lehrlingsausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen (S. 107-118). Wien: ÖGB Verlag.

Geißler, K., & Orthey, F. M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit: Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart: Hirzel (Weiter lernen)

Giesecke, H. (2001): Einführung in die Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

v. Gross, F. (2007): Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen in Jugendkulturen am Beispiel der Visual Kei-Szene. In: J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.): Arbeit und

Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation (S. 183-200). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Hammel, W. (1985): Jugend zwischen Beanspruchung und Selbstverwirklichung. Entstehung, Abhängigkeit und Verlauf einer Lebensphase. Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang. (Bildung aus geschichtlicher Herkunft und gegenwärtigem Anspruch, Band I)

Hagemann, E. (1958): Berufswahl und Berufserwartung der Jugendlichen in der Gegenwart unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes. Dissertation, Medizinische Akademie Düsseldorf.

Härtel, P. (1995): Berufswahl. Schicksal oder Berufung? Grundlegungen zu Theorien, Begriffen und Kategorien der Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. (Schriftenreihe Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 101)

Henning, R. (2001): Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium. Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe-Verlag. (Schriftenreihe Wirtschaftspsychologie).

Hofstätter, M., & Knapp, I., & Wabnegg, H. (1984): Die Bedeutung der beruflichen Bildung. In: Bundesministerium für soziale Verwaltung (Hrsg.): Jugendliche auf dem Österreichischen Arbeitsmarkt (S. 47-73). Wien: Bundesministerium für soziale Verwaltung. (Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Nr. 12).

Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: U. Flick, & E. v. Kardorff, & H. Keupp, & L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 177-182). 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Huber, R. (1981): Zur Psychologie der Selbstverwirklichung. Eine vergleichende Betrachtung psychologischer Selbstverwirklichungstheorien. Dissertation, Philosophische Fakultät I der Universität Zürich. Aachen: City-Print Verlag-Offsetdruck GmbH.

Hurrelmann, K. (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 6. neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Reihe Pädagogik).

Kentzler, O. (2005): Jugendliche besser auf das Berufsleben vorbereiten. Das bildungspolitische Praxiskonzept des Handwerks. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 151-154). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Knapp, I., Hofstätter, M., & Palank, F. (1987): Wunsch und Wirklichkeit. Report über Jugendliche am Arbeitsmarkt. Wien: Verlag Orac GmbH & Co. KG.

Kugi, E. (2004): Duale Berufsausbildung. Veränderungen und Herausforderungen. In: F. Verzetsnitsch, P. Schlögl, A. Prischl & R. Wieser (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Lehrlingsausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen (S. 67-75). Wien: ÖGB Verlag.

Kugi, E., & Zauner, G. (2008a): Entwicklung der Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Österreich. Unveröffentlichte Statistik der Arbeiterkammer Wien, Abteilung Lehrlings- und Jugendschutz.

Kugi, E., & Zauner, G. (2008b): Entwicklung der Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Wien. Unveröffentlichte Statistik der Arbeiterkammer Wien, Abteilung Lehrlings- und Jugendschutz.

Kugi, E., & Zauner, G. (2008c): Jugendliche ohne betriebliche Ausbildungsplätze. Vergleich 31.03.2007 mit 31.03.2008 (ohne ArbeitslosengeldbezieherInnen). Unveröffentlichte Statistik der Arbeiterkammer Wien, Abteilung Lehrlings- und Jugendschutz.

Maiwaldt, D. (2005): Mehr Verantwortung für Jugendliche, mehr Verantwortung von Jugendlichen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 159-161). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Mansel, J. (2007): Der Weg in die Selbstständigkeit als Alternative. Zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. In: J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation (S. 7-32). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Mansel, J., & Kahlert, H. (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter vor dem Hintergrund der Strukturkrise. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation (S. 7-32). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Maslow, A. H. (1999): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Marx, R. (2005): Unsere Zukunftsaufgabe: Eine Chance für jeden! In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 163-165). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Meyer, W. U. (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.

Müller G. F. (2003a): Selbstführung. Strategien zur Erhöhung innerer Transparenz und äußerer Wirksamkeit für mehr berufliche Selbstverwirklichung. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 171-202). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Müller G. F. (2003b): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 11-19). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Orthey, F. M. (2004): Zwielichtiges Lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH. (Band 12 der Reihe Wissenschaft/Praxis-Dialog Weiterbildung).

Rauh, C. (1982): Vorbereitung auf die Berufswahl in der Schweiz. In: L. Beinke (Hrsg.): Berufsfindung. Berufswahl. Berufsweg (S. 193-227). Weil der Stadt: Lexika Verlag.

Renner, E., & Ribolits, E., & Zuber, J. (Hrsg.) (2004): Wa(h)re Bildung. Zurichtung für den Profit. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag. (Schulheft 113)

Rettke, U. (1988): Die schrittweise „Verweiblichung“ der Berufsvorstellungen von Hauptschülerinnen. *Pädagogik* 40 (5), S. 16-19.

Ribolits, E., & Zuber, J. (Hrsg.) (2004): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Wien, München, Bozen: Studienverlag. (Schulheft 116).

Rogers, C. R. (2001): Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rogers, C. R. (1998): Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. R. (1978): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler.

Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. (aus: Die Sammlung, 7, S. 395-407, gekürzt). In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.) (2000): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken (S. 113- 125). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Scheffler, I. (1985): Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education. Boston, London, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul.
Verfügbar unter: Institut für Bildungswissenschaft, Wien,
<http://elearn.erz.univie.ac.at/SS2007/methodologie/files/Scheffler1985.pdf> [24.02.2008].

Schmoldt, H. (2005): Bildung richtet sich an den ganzen Menschen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 167-173). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schneeberger, A. (2003): Trends und Perspektiven der Berufsausbildung in Österreich. In: ibw-Mitteilungen, September 2003 (S. 1-29).

Verfügbar unter: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien,
http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_098_03_wp.pdf [21.04.2008].

Strauss, A., & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.
 Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Verzetsnitsch, F., Schlögl, P., Prischl, A., & Wieser, R. (Hrsg.) (2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Lehrlingsausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen, Wien: ÖGB Verlag.

Wadsack, J. (2007): Das Potenzial des Menschen. Die Entwicklung eines Topos in Pädagogik und Beratung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien.

Wascher, U. (1982): Berufswahlunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: L. Beinke (Hrsg.): Berufsfindung. Berufswahl. Berufsweg (S. 193-227). Weil der Stadt: Lexika Verlag.

Weise, F. J. (2005): Startphase in den Beruf – Die BA und die Vorbereitung auf die Arbeitswelt. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 179-183). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Wegge J. (2003): Selbstmotivierung. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 23-58). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Wiese, B. S. (2003): Berufliche Selbstklärung. In: G. F. Müller (Hrsg.): Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 125-150). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Wirtschaftskammern Österreich (o.J.): Die Häufigsten Lehrberufe in Österreich am 31.12.2007.

Verfügbar unter: Wirtschaftskammern Österreich, Wien,
<http://wko.at/statistik/Extranet/Lehrling/LLHauf.xls> [23.04.2008]

Wirtschaftskammer Tirol (2005): Tiroler Lehrlingsstatistik 2004.

Verfügbar unter: Wirtschaftskammer Tirol, Innsbruck,

http://wko.at/tirol/bildung/lst/thema/l_statistik/pdf/pdf04/stat.pdf [23.04.2008]

Witschaß, G. (2005): Bildung schafft Zukunft. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen (S. 185-188). 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Wittwer, W. (1992): Die neuen Auszubildenden kommen. Wie der Beginn der Ausbildung sinnvoll bewältigt werden kann. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Programm Beltz Weiterbildung, Ausbildung gestalten, Band 2).

Weiterführende Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (1992): Un/erhörte Wünsche. Teil I und Teil II. Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Nr. 55)

Richardson, K. (1998): The Origins of Human Potential. Evolution, development and psychology. London and New York: Routledge.

Leitfaden Interviews - Datenmaterial

Martina (2008): persönliches Interview, geführt von der Verfasserin. Wien, Mai 2008

Alois (2008): persönliches Interview, geführt von der Verfasserin. Wien, Juni 2008

Albert (2008): persönliches Interview, geführt von der Verfasserin. Wien, August 2008

Andreas (2008): persönliches Interview, geführt von der Verfasserin. Wien, August 2008

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2007): Bildungswege in Österreich.

Verfügbar unter: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, Wien, URL:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml> [17.04.2008].

9. Anhang

9.1. Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Lebenswelt von Jugendlichen, die im Rahmen des Dualen Ausbildungssystems ihren Wunschberuf nicht erlernen können. Es geht um die Entwicklung einer Theorie bezüglich der Verwirklichung ihrer Potentiale.

In einem ersten Schritt werden als Basis für eine wissenschaftliche Betrachtung dieses Themas wichtige Begriffe definiert und vertiefend behandelt. Dazu gehören das Wesen von Bildung, der Unterschied zwischen Allgemeinbildung und spezifischer Ausbildung sowie das Thema des Berufes. Hierbei liegt der besondere Fokus auf dem Zusammenhang von Jugend und Arbeit und auf den Möglichkeiten der beruflichen Bildung in Österreich. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Untersuchung folgender Problemstellungen:

- ❖ Was wird aus dem Potential von Jugendlichen, die nicht das werden können, was sie wollen?
- ❖ Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit der Entstehung von sekundären, das heißt alternativen, Berufswünschen bzw. beruflichen Interessen?
- ❖ Wie wird dadurch der Prozess der Berufsfindung modifiziert?

Das nachfolgende Kapitel widmet sich dem Komplex des menschlichen Potentials in seinen vielfältigen Fassetten: als Fähigkeit, die erst noch entwickelt wird, als Neigung, etwas Bestimmtes tun zu wollen und als Leistungsfähigkeit, diese Tätigkeit auch tatsächlich zu tun. Dabei wird das menschliche Potential mit den Begriffen Bildung, Beruf und Gesellschaft in Verbindung gebracht. Anschließend widmet sich die Untersuchung noch dem Konstrukt der Selbstverwirklichung.

Im nächsten Schritt erfolgt die empirische Untersuchung. Der Forschungsgegenstand wird eingegrenzt und mögliche Vorannahmen werden geklärt. Geforscht wird auf Grundlage der qualitativen Forschungsmethode bzw. Methodologie der Grounded Theory. Diese Methode nutzt eine Reihe von unterschiedlichen Verfahren, um eine in den Daten verankerte Theorie

zu entwickeln. Das in dieser Arbeit verwendete Untersuchungsmaterial wurde durch qualitative (Leitfaden)Interviews mit Jugendlichen gewonnen, transkribiert und analysiert.

Es folgt die Ergebnisdarstellung, in welche die Beschreibungen der Zugänge der Jugendlichen zu einschlägigen Begriffen aus der Fachliteratur und Beobachtungen ihrer Lebenswelten, sprich erste Interpretationen der Interviews, einfließen. Das Kategoriensystem bildet das Kernstück der vorliegenden Arbeit. Hier werden allgemeine Aussagen, Konsequenzen der Berufswahl, förderliche und hinderliche Konstellationen, sowie Anregungen für die Pädagogik beschrieben. Den roten Faden bildet dabei die Kategorie ‚Aktiv versus Passiv‘.

Den Abschluss der Arbeit bilden die Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse und die Gegenüberstellung der Inhalte der zitierten Fachliteratur mit den Untersuchungsergebnissen. Bezuglich der grundlegenden Forschungsfrage dieser Arbeit wird im Ergebnis deutlich, dass Jugendliche, die ihren Wunschberuf erlernen, sich eine günstige Basis für ihre weitere Entwicklung und die Verwirklichung ihres Potentials schaffen. Dagegen sieht die Situation von Jugendlichen, die ihren Wunschberuf nicht ergreifen (können), auf den ersten Blick schlechter aus. Bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass es im Wesentlichen der Kontext und das (Arbeits-)Umfeld sind, die sich negativ oder positiv auf die Verwirklichung des Potentials der Jugendlichen auswirken.

9.2. Abstract

The present work deals with the lifeworld of adolescents, which are not able to learn their desired profession within the dual training system. It is about the development of a theory concerning the realization of their potentials.

In a first step and as the basis for a scientific examination of this issue important terms are defined and treated in depth. This includes the nature of education, the difference between general and specific training as well as the theme of the profession. The special focus lies on the context of youth and work and on the possibilities of vocational training in Austria. The emphasis in this work is to study the following problems:

- ❖ What happens to the potential of young people who may not be able to become what they want?
- ❖ How does the emergence with the formation of secondary, that is to say alternative, career preferences and professional interests happen?
- ❖ How will the process of choosing careers be modified?

The following chapter is devoted to the complex of the human potential in its multiple facets: potential as capacity to become, as propensity to become and as capability to become. Therefore is the human potential associated with the terms of education, profession and society. Then this investigation devotes to the construct of self-realization.

The next step is the empirical investigation. The subject of the research is limited and possible assumptions are clarified. The analysis is based on the qualitative research method and methodology of Grounded Theory. This method uses a number of different procedures to ensure the development of a theory which is based on the data. The material used in this study was won through qualitative (guideline-based)interviews with young people, it was transcribed and then analyzed.

It follows the presentation of the results in which the descriptions of the access of young people with relevant terms from the literature and observations of their life worlds, that is to say first interpretations of the interviews, are introduced. The category system is the core of this work. Here are general statements, the impact of career choice, supportive and obstructive constellations, as well as suggestions for the pedagogy described. The common thread here is the category of 'Active versus Passive'.

The last chapter of the work contains the discussion of the lessons learned and the comparison of aspects of the cited literature with the findings. Regarding the basic research question of this work the result shows that teenagers, who are able to learn their desired

profession, create a convenient base for their further development and the realization of their potentials. However, the situation of young people, who are not able to learn their desired profession, looks at a first sight worse. Closer examination clears that the context and the (work)environment are the aspects which influences negatively or positively to the realization of the potential of young people.

9.3. Jugendliche ohne betriebliche Ausbildungsplätze

Vergleich 31.03.2007 mit 31.03.2008 (ohne ArbeitslosengeldbezieherInnen)

Bundesländer	Lehrgangs-teilnehmerInnen nach dem JASG	Jugendliche in kurzfristigen Schulungen im Alter von 15 – unter 19 Jahren	Lehrstellen-suchende für sofort	Lehrstellen-suchende für Sofort insgesamt	Offene Lehrstellen für Sofort
Burgenland 31.3.2007	264	267	103	370	66
Burgenland 31.3.2008	270	284	99	383	77
Veränderung	6	17	-4	13	11
Veränderung %	2,3%	6,4%	-3,9%	3,5%	16,7%
Kärnten 31.3.2007	69	456	340	796	491
Kärnten 31.3.2008	122	395	354	749	461
Veränderung	53	-61	14	-47	-30
Veränderung %	76,8%	-13,4%	4,1%	-5,9%	-6,1%
Niederösterreich 31.3.2007	1079	1091	839	1930	335
Niederösterreich 31.3.2008	962	1138	857	1995	398
Veränderung	-117	47	18	65	63
Veränderung %	-10,8%	4,3%	2,1%	3,4%	18,8%
Oberösterreich 31.3.2007	1053	696	619	1315	792
Oberösterreich 31.3.2008	1280	370	528	898	725
Veränderung	227	-326	-91	-417	-67
Veränderung %	21,6%	-46,8%	-14,7%	-31,7%	-8,5%
Salzburg 31.3.2007	137	369	176	545	387
Salzburg 31.3.2008	154	263	225	488	583
Veränderung	17	-106	49	-57	196
Veränderung %	12,4%	-28,7%	27,8%	-10,5%	50,6%

Bundesländer	LehrgangsteilnehmerInnen nach dem JASG	Jugendliche in kurzfristigen Schulungen im Alter von 15 – unter 19 Jahren	Lehrstellen-suchende für sofort	Lehrstellen-suchende für Sofort insgesamt	Offene Lehrstellen für Sofort
Steiermark 31.3.2007	1076	765	627	1392	303
Steiermark 31.3.2008	1270	579	519	1098	304
Veränderung	194	-186	-108	-294	1
Veränderung %	18,0%	-24,3%	-17,2%	-21,1%	0,3%
Tirol 31.3.2007	241	275	300	575	475
Tirol 31.3.2008	196	323	340	663	523
Veränderung	-45	48	40	88	48
Veränderung %	-18,7%	17,5%	13,3%	15,3%	10,1%
Vorarlberg 31.3.2007	176	234	245	479	123
Vorarlberg 31.3.2008	203	183	198	381	178
Veränderung	27	-51	-47	-98	55
Veränderung %	15,3%	-21,8%	-19,2%	-20,5%	44,7%
Wien 31.3.2007	3395	1422	1168	2590	338
Wien 31.3.2008	3340	1065	1163	2228	367
Veränderung	-55	-357	-5	-362	29
Veränderung %	-1,6%	-25,1%	-0,4%	-14,0%	8,6%
Österreich 31.3.2007	7490	5575	4417	9992	3310
Österreich 31.3.2008	7797	4600	4283	8883	3616
Veränderung	307	-975	-134	-1109	306
Veränderung %	4,1%	-17,5%	-3,0%	-11,1%	9,2%

Quelle: Kugi & Zauner 2008c

9.4. Entwicklung der Lehrstellenlücke

9.4.1. Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Österreich

Jahr	Lehrstellen suchende inklusive JASG und kurzfristiger Schulungen	offene Lehrstellen	Lehrstellenlücke
2002	9310	2823	-6487
2003	10470	2859	-7611
2004	13563	2463	-11100
2005	15725	2600	-13125
2006	17621	3400	-14221
2007	17482	3310	-14172
2008	16680	3616	-13064

Quelle: Kugi & Zauner 2008a

9.4.2. Lehrstellenlücke per Ende März 2008 in Wien

Jahr	Lehrstellen suchende inklusive JASG und kurzfristiger Schulungen	offene Lehrstellen	Lehrstellenlücke
2002	1488	127	-1361
2003	2782	146	-2636
2004	3956	178	-3778
2005	5135	195	-4940
2006	5781	424	-5357
2007	5985	338	-5647
2008	5568	367	-5201

Quelle: Kugi & Zauner 2008b

9.5. Curriculum vitae

Zur Person

Name: Monika Maria Rinner
 Geboren am: 16. September 1979 in Klagenfurt

Ausbildung

1986 – 1990	Öffentliche Volksschule in Völkermarkt
1990 - 1994	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium in Völkermarkt
1994 – 1999	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt
1999 – 2002	Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien
2004 – dato	Studium der Pädagogik (Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung und Medienpädagogik) am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

Studienbegleitende Tätigkeiten und Praktika

07 – 09/1998 & 08/1999	Sozialhilfeverband VK, Völkermarkt
07/1999	AVS Kärnten Erholungsaktion
12/1999	Wohngemeinschaft GEWO, Wien
08 – 11/2000	Wohnheim für Suchtkranke, Stockholm, Schweden
12/2000	AJF Sechskrügelgasse, Wien
07 – 08/2002	Der Würfel, Beratungs- & soziokulturelles Zentrum für erwerbs- und arbeitslose Menschen, Wien
01 – 03/2007	Österreichisches Institut für Jugendforschung, Wien

Berufspraxis

11/2002 – 02/2003	Haas&Haas Teehaus
09/2002 – dato	Ehrenamtliche Sachwalterin
03/2003 – 05/2009	Verein Wiener Jugendzentren, Jugendzentrum Marco Polo
06/2009 – dato	Verein Wiener Jugendzentren, XXL-221 Beratungsstelle für Arbeit suchende Jugendliche

Sprachkenntnisse

Englisch	In Wort und Schrift
Schwedisch	In Wort und Schrift
Französisch	Grundkenntnisse

Zusatzqualifikationen

1998	Middle East Youth Peace Forum
1999/2000	Youth Leader Training Seminar
2007	Mitgestaltung (Planung und Durchführung) einer internationalen Jugendbegegnung in Magdeburg
2004/2005	Ausbildung zur Tanzpädagogin für Ausdruckstanz
2008	Sportkletterlehrerausbildung