

Ausbildungsabbrüche

Problemlagen, Handlungsorientierungen und flankierende Unterstützungen
in der beruflichen Ausbildung

Konzept und Umsetzung einer Fortbildung für
BerufsschullehrerInnen

Dokumentation von
Anne Grotrian
Renate Haack-Wegner
Peter Hegeler
Manfred Mollenhauer
Eva Quante-Brandt

Schutzgebühr: 4,— Euro

Redaktion: Anne Grotrian
Dr. Renate Haack-Wegner

Inhalt

Vorwort	5
1. Ausgangsbedingungen	7
1.1 Einbindung der Fortbildung für BerufsschullehrerInnen in das Projekt 'Ausbildung - Bleib dran'	7
1.2 LehrerInnenfortbildung im Kontext von Prävention und Intervention des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran'	8
1.3 Bedeutung von Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen aufgrund der veränderten Bildungsanforderungen	10
2. Konzeption und Umsetzung der LehrerInnenfortbildung	16
2.1 Entstehung	16
2.2 Ziele und Themen der Fortbildung	17
Sachkompetenz	19
Methodenkompetenz	19
Sozialkompetenz	19
2.3 Rahmenbedingungen und TeilnehmerInnenzusammensetzung	21
2.4 Methoden der Fortbildung	22
2.5 Unterrichtseinheit „Konflikt- und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung“	32
3. Auswertung, Fazit und Ausblick	38
Literaturverzeichnis	45
Anhang	46

Vorwort

In dieser Dokumentation wird die Fortbildung für BerufsschullehrerInnen zu dem Thema: Ausbildungsabbrüche - Problemlagen, Handlungsorientierungen und flankierende Unterstützungen - die seit 4 Jahren stattfindet, vorgestellt. Das Projekt 'Ausbildung - Bleib dran' der Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen und das Landesinstitut für Schule veranstalten diese Fortbildung gemeinsam.

- Ein Auszubildender, eigentlich ein interessierter, aufgeweckter Schüler, kommt häufig und wie selbstverständlich zu spät zum Unterricht. Der Lehrer ruft im Betrieb an. Der Betriebsinhaber reagiert heftig: unsere Geduld ist am Ende, er hat schon einige Abmahnungen, jetzt fliegt er raus. Der Lehrer ist erschrocken, diese Konsequenz hat er nicht vorausgesehen und nicht gewollt....
- Eine Klasse spricht ihre Lehrerin auf Probleme mit einem Lehrerkollegen an. Zum einen kommen sie mit seiner Art nicht zurecht und zum anderen sind sie der Meinung, bei ihm nichts zu lernen und fürchten um ihre Prüfungsergebnisse. Der Lehrerin ist dieser Kollege auch etwas fremd. Sie sagt den SchülerInnen, dass sie sich da nicht einmischen möchte und sie sich etwas überlegen sollen. Im Nachhinein fragt sie sich, ob sie ihre SchülerInnen nicht doch im Stich gelassen hat....
- Ein Ausbilder ruft in der Schule an, da sich sein Auszubildender in letzter Zeit so merkwürdig verhält. Er ist seit längerer Zeit unkonzentriert, unausgeschlafen und unzuverlässig und rastet den Kollegen gegenüber manchmal aus. Der Lehrer ist in letzter Zeit ebenfalls sehr unzufrieden mit dem Auszubildenden. Beide tauschen sich über ihren Frust bezüglich dieses Auszubildenden aus. Später erfährt der Lehrer per Zufall durch einen Klassenkameraden, dass es im Elternhaus des Auszubildenden große Schwierigkeiten gibt, die ihn sehr belasten. Der Lehrer macht sich Vorwürfe, dass er den Auszubildenden nicht angesprochen hat
- Eine Auszubildende wendet sich an ihre Klassenlehrerin, da sie eine Abmahnung wegen ihres Berichtsheftes erhalten hat. Da der Auszubildenden auch im Unterricht immer wieder die erforderlichen Unterlagen fehlen, gibt sie der Schülerin den Rat, sich zu bemühen, dann würde schon alles klappen. Ein ausführlicheres Gespräch über Ursachen und konkrete Lösungsschritte bietet sie der Auszubildenden nicht an.....

Solche und ähnliche Situationen gestalten sich häufig schwierig. Um gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern nach Wegen zu suchen, diese Situationen zum Wohle aller

besser zu bewältigen, haben wir eine Fortbildung für BerufsschullehrerInnen konzipiert.

Die LeiterInnen der Fortbildung, die für die Entwicklung und Durchführung dieser Veranstaltung verantwortlich sind, beschreiben das Konzept und seine Umsetzung. Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz sollen als besonderer Ansatz dieser Fortbildung dokumentiert werden.

Ziel des Berichtes ist die Verbreitung dieser Form der Fortbildung für BerufsschullehrerInnen. Die Lehrerinnen und Lehrer können die Dokumentation als Anregung für den Umgang mit Ausbildungskonflikten nutzen. Zusätzlich soll ein Transfer in angrenzende pädagogische Bereiche ermöglicht werden.

Den Ausgangspunkt dieser Dokumentation bildet eine Einführung in die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran'. Dabei wird auf die Einbindung der Fortbildungsveranstaltung in den Projektzusammenhang eingegangen.

Im nächsten Schritt geht es um die allgemeine Bedeutung von Fortbildungen für LehrerInnen aufgrund der veränderten Bildungsanforderungen. Dabei steht der Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz besonders im Mittelpunkt. Hier werden innovative Grundsätze für die Weiterentwicklung der pädagogischen Rolle und der unterrichtlichen Praxis entwickelt.

Das darauf folgende Kapitel informiert im Einzelnen über die von uns durchgeführte Fortbildung für BerufsschullehrerInnen.

Die Rahmenbedingungen sowie die Ziele, Themen und Methoden des Fortbildungskurses werden dabei erläutert. Ebenfalls Bestandteil dieser LehrerInnenfortbildung ist die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Unterrichtseinheit (UE) 'Konflikt- und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung'. Die Unterrichtseinheit wird von den teilnehmenden LehrerInnen individuell gestaltet. Die Hintergründe für den Bedarf dieser UE werden erläutert. Wesentliche Aspekte sowie der Erfahrungsaustausch und die Reflexion über die Umsetzung der Unterrichtseinheit werden ebenfalls in diesem Kapitel geschildert.

Den Abschluss bildet eine Auswertung der Fortbildung aus Sicht der VeranstalterInnen und der TeilnehmerInnen sowie ein orientierender Ausblick auf die Fortführung eines entsprechenden Fortbildungsangebotes. Hier geht es um die Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit dieser Weiterbildung und um konzeptionelle Überlegungen.

Im Anhang ist eine Unterrichtseinheit als Beispiel nachzulesen.

1. Ausgangsbedingungen

1.1 Einbindung der Fortbildung für BerufsschullehrerInnen in das Projekt

'Ausbildung - Bleib dran'

In der Bundesrepublik Deutschland werden pro Jahr ca. 155.000 Ausbildungsverhältnisse (Berufsbildungsbericht 2003) im Ausbildungssystem vorzeitig gelöst.

Die Quote der vorzeitig beendeten Ausbildungsverträge im Lande Bremen hat kontinuierlich ein sehr hohes Niveau. So wurden im Land Bremen im Jahr 2002 in Industrie und Handel 20,7% und im Handwerk 40,1% der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst. Der Druck auf den Ausbildungsstellenmarkt, der sich einerseits aus den sinkenden Ausbildungsplatzzahlen und andererseits aus den steigenden vorzeitigen Vertragslösungsquoten entwickelte, nahm ständig zu. In Bremen wurde daher im Jahr 1997 im bildungspolitischen Bereich entschieden, dieses Problem systematisch zu bearbeiten. Die wissenschaftliche Problembearbeitung von Ausbildungsabbrüchen im Berufsbildungssystem geht von einer Bearbeitung der Lernorte Schule und Betrieb aus. Ausgangspunkt ist die Analyse der bestehenden Problemlagen im berufsbildenden Bereich, um eine praxisnahe Herangehensweise abzusichern. Ziel ist es, die Fragen der Praxis zu reflektieren und im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis Antworten für Strukturveränderungen zu suchen. Dies geschieht in interdisziplinärer Form. Interdisziplinarität bedeutet im Kontext der Arbeit von 'Ausbildung - Bleib dran', dass VertreterInnen verschiedener Professionen, wie PsychologInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und SozialwissenschaftlerInnen, die sich mit strukturellen wie individuellen Bildungsvoraussetzungen beschäftigen, für die Sichtung und Erklärung von Ausbildungsproblemen und der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten zusammenarbeiten. Auf der Analyse- und Umsetzungsebene entwickeln sie konzeptionelle Vorschläge. Diese werden anschließend im jeweiligen Praxisfeld erprobt. Die daraus gewonnen Erkenntnisse fließen in die praktische Arbeit und somit auch in die LehrerInnenfortbildung ein.

Den Auftakt für die inhaltliche Bearbeitung von Ausbildungsabbrüchen stellte ein Workshop im Februar 1997 dar. Interessierte LehrerkollegInnen, BetriebsvertreterInnen und GewerkschaftskollegInnen bereiteten diese Veranstaltung vor.

Die Diskussionen des Workshops verdeutlichten die widerstreitenden Interessen und Herangehensweisen an die Bearbeitung der Problematik von Ausbildungsabbrüchen im dualen System an den Lernorten Schule und Betrieb. Aus der Notwendigkeit, sich weiter mit der Thematik zu beschäftigen, entstand aus der Tagungsvorbereitungsguppe ein fester Arbeitskreis zur „Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen“. Die Arbeitsgruppe entwickelte sich zu einem Arbeitsausschuss, der sich in seiner personellen Zusammensetzung kontinuierlich erweiterte und auch heute noch regelmäßig

zusammenkommt. Der Arbeitsausschuss (Rokicka 2004) setzt sich aus VertreterInnen der Berufsschulen, Betriebe, Innungen, Behörden, Träger der Jugendberufshilfe, Gewerkschaften sowie der Handwerkskammer, dem Arbeitsamt und der Universität zusammen.

In diesem Arbeitsausschuss wurde eine Projektbeantragung beim Arbeitsamt Bremen und beim Europäischen Sozialfond initiiert. Beide Anträge wurden bewilligt, das ermöglichte den Aufbau und die Arbeit des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran'.

Vor diesem Hintergrund wurde die Konzeption des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran', in dem präventive und intervenierende Anteile integriert sind, entwickelt.

Mit dem Beratungs- und Vermittlungsangebot von 'Ausbildung - Bleib dran' werden alle Beteiligten im berufsbildenden Prozess begleitet, stabilisiert und praxisorientiert weitergebildet. Im Vordergrund steht die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen aller an Berufsausbildung beteiligten Personengruppen. Die LehrerInnenfortbildung ist ein Bestandteil dieser Konzeption.

1.2 LehrerInnenfortbildung im Kontext von Prävention und Intervention des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran'

In der Arbeitsweise des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran' gehören Prävention und Intervention zusammen, da präventive Arbeit auch intervenierende Anteile hat und umgekehrt.

Caplan (1964) unterscheidet zwischen primären, sekundären und tertiären Präventionsformen. Die primäre Prävention versucht, durch Antizipation von Problemkonstellationen, dem Auftreten von Schwierigkeiten und Konflikten vorzubeugen. Mit der sekundären und tertiären Form von Prävention sollen durch Intervention Problementwicklungen gestoppt bzw. Verschlechterungen abgewendet werden. Um aber die unterschiedlichen Schwerpunkte der Arbeit deutlicher zu markieren, wird im Folgenden von präventiven wie intervenierenden Arbeitsschwerpunkten gesprochen. Bestandteil der Projektkonzeption sind zwei sich ergänzende Säulen: die Intervention und Prävention. Diese Angebote, die den Ausbildungsprozess stabilisieren sollen, richten sich an die maßgeblichen Akteure der beruflichen Ausbildung:

LehrerInnen	Lehrende der Institution Berufsschule
AusbilderInnen, MeisterInnen	Lehrende der Institution Betrieb
Auszubildende	Lernende der Institution Betrieb und Berufsschule

Aufgrund dieser unterschiedlichen institutionellen Einbindung der Akteure und der voneinander abweichenden Perspektive als Lehrende und Lernende ist ein interdisziplinäres Konzept von Intervention und Prävention erarbeitet worden, das die

Beteiligten spezifisch auf ihren Qualifikationsbedarf anspricht, die im aktuellen Bildungsprozess wichtig geworden sind.

Prävention

Im Mittelpunkt des Präventionskonzeptes in der Institution Schule steht die Kompetenzerweiterung der LehrerInnen und SchülerInnen.

Klassenbesuche	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellen des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran' - Kennenlernen der SchülerInnen und ihrer Situation in Betrieb und Schule - erster Kontakt zwischen einer beratenden Person und den Auszubildenden - erste Diskussionen über betriebliche und schulische Ausbildungskonflikte - Verringerung der Hemmschwelle in Konfliktsituationen Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen
Durchführung von Unterrichtseinheiten	<ul style="list-style-type: none"> - praxisorientierte Integration von Unterrichtsinhalten zum Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen - systematische Konfliktbearbeitung und Kennenlernen von Kommunikationstechniken für das betriebliche Umfeld und den Alltag der SchülerInnen zur Kompetenzerweiterung
Teilnahme an Schul- und Abteilungskonferenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Information und Sensibilisierung über Konfliktkonstellationen des Ausbildungsprozesses im LehrerInnenkollegium - Interesse wecken für die Bearbeitung dieses Kompetenzbereiches im schulischen Alltag - Transfer der möglichen präventiven Problembearbeitung
Fortbildung für LehrerInnen	<p>Praxisorientierte Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz für das Erkennen, Bearbeiten und Reflektieren von Konfliktkonstellationen im Ausbildungsverlauf - Praxisversuche für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten zur Bearbeitung von Konflikten und Kommunikationstechniken.

Die fünf „Präventionsbausteine“ werden durch die ProjektmitarbeiterInnen entwickelt, reflektiert und in den jeweiligen Bereichen eingesetzt.

Intervention

Das Angebot der Intervention ermöglicht den Schulen und den Betrieben in aktuellen Konfliktsituationen, im Ausbildungsalltag Beratung und Vermittlung zwischen den beteiligten Personen zu initiieren und für den Prozess der Klärung „neutrale Dritte“ hinzuzuziehen. Beratungs- und Mediationsverfahren sind die interventiven Arbeitsschwerpunkte von 'Ausbildung - Bleib dran'.

Die Dialogorientierung bei der Klärung von Konflikten eröffnet neue Chancen der Bearbeitung von Problemen und fördert stabile Ausbildungs- und Arbeitsbeziehungen. Individuelle Entwicklungen bezogen auf kommunikative Fähigkeiten werden durch die begleiteten Konfliktlösungsprozesse ausgelöst und ihre Festigung unterstützt.

Die Erkenntnis, dass Unstimmigkeiten strukturelle und individuelle Ursachen haben und auch entsprechend verschiedene Ebenen berühren, gehört zur Bearbeitung von sozialen Konflikten im Arbeits-, Ausbildungs- und Bildungsprozess. Damit wird das präventive Arbeitsfeld mit fallbezogener Intervention verknüpft.

Das Fortbildungsangebot ist durch die enge Verzahnung zur Praxis geprägt. Die MitarbeiterInnen von 'Bleib dran' sind durch ihre Präsenz in den Schulen relativ gut über aktuelle Problemlagen informiert. Das betrifft die Schwierigkeiten der Auszubildenden in den Betrieben und der Schule ebenso wie die Schwierigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen. Diese Erfahrungen und Kenntnisse fließen in die Fortbildungsinhalte ein. Daher kann in der Fortbildung direkt auf die aktuellen Belange der Praxis Bezug genommen werden.

1.3 Bedeutung von Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen aufgrund der veränderten Bildungsanforderungen

Eine LehrerInnenfortbildung ist immer eingebunden in ein Gesamtkonzept von Bildung und orientiert sich an gewandelten Anforderungen an die Lehr- und Lernprozesse, die durch LehrerInnen initiiert werden müssen.

Dies bedeutet, dass Didaktik, Methodik, Curricula und die Schul- bzw. Unterrichtsorganisation einem permanenten Veränderungsprozess unterliegen. LehrerInnen müssen diese Veränderungen ihrer pädagogischen Praxis als Herausforderung begreifen und in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen. Dies bedeutet auch eine Reflexion und Veränderung ihrer traditionellen LehrerInnenrolle.

Ein übergeordnetes Ziel, das in LehrerInnenfortbildungskurse integriert werden sollte, bezieht sich auf die Wechselwirkungen zwischen einem wissenschaftlichen und einem

praxisorientierten Blick auf die Erfordernisse im schulischen Alltag. Damit erweitern sich die Chancen in Hinblick auf die Gestaltung lebenspraktischer Handlungsmöglichkeiten. Die Einbeziehung der praxisorientierten Perspektive bedeutet in diesem Zusammenhang die ganzheitliche Erschließung der Arbeitsprozesse im Ausbildungsalltag durch die LehrerInnen und zwar nicht als bloße Abbildung der Realität, sondern als Möglichkeit für reflexive Prozesse der Lernsituationen. Das Erfassen, Erfahren und Verarbeiten dieser Erkenntnisse trägt zu einer kontinuierlichen Professionalisierung der handelnden LehrerInnen bei.

Dazu sind neue Akzente in Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung und -fortbildung, aber auch für das unterrichtliche Handeln zu setzen. Dementsprechend sollte Fortbildung „nicht mimetisch als Handlungsanleitung, sondern reflexiv als Studien- und Forschungsfeld wahrgenommen werden können“ (Steffens 2001).

Nur so kann unterrichtliches Handeln situationsgerecht weiterentwickelt werden und nicht nur zu einem bloßen Vollzug der Realität verkommen.

Die Menschen müssen befähigt werden, sich über die Grenzen ihrer konkreten Lebenswelten hinaus verständigen zu können und damit in die Lage versetzt werden, zivilisatorische Vorgänge bewältigen zu können (Jung 2001). Dazu bedarf es der Behandlung der thematischen Felder von:

- Pluralisierung,
- Individualisierung,
- Globalisierung und
- Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen (Jung 2001).

Bildung benötigt dazu LehrerInnen,

- die zu einer Habitualisierung intellektueller Interessen und zu einer methodisch kontrollierten Ausübung der Anforderungen in der Lage sind,
- die eine selbstständige und lebenslange Aneignung von Fach- und Sachwissen und pädagogisch-didaktischem Handlungswissen anstreben.

Allgemeine Bildungsprozesse müssen intellektuelle Grundfertigkeiten erzeugen, indem Information in Wissen umgewandelt werden kann. Denn Bildung kann so verstanden nicht Anpassung oder Vollzug an das sein, was ist, sondern sie muss Differenz, Widerstand und Kritik erzeugen.

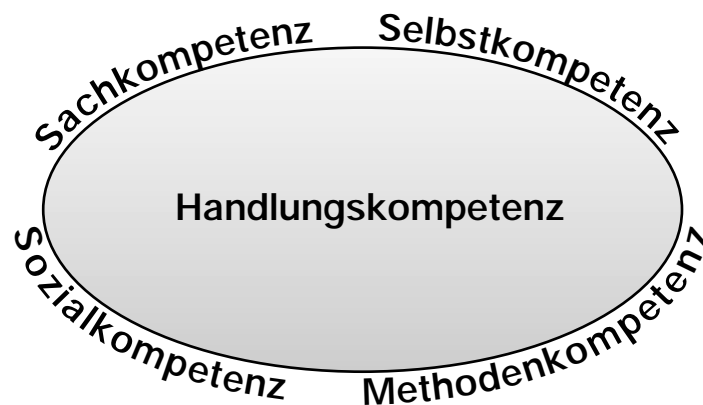
Die Zunahme der sozialen Komplexität der Gesellschaft wirkt sich auf alle Lebensbereiche der Menschen aus, und die auftretenden Widersprüche verstärken sich. Damit einhergehend nehmen soziale Konflikte zu, und diese müssen von den Menschen bearbeitet und verarbeitet werden können. Die sozialen Konflikte treten auch im Bildungsbereich auf, zeigen sich in differenzierter Form und müssen als solche erkannt und bearbeitet werden.

„Die Qualität der Schule der Zukunft wird im Wesentlichen durch die Qualität der LehrerInnenbildung der Gegenwart bestimmt“ (Memorandum Hessen, 1999).

Orientiert an dieser Qualitätsvorgabe muss in der LehrerInnenbildung und in der Fortbildung sehr viel Engagement und Motivation bei den KollegInnen für die Weiterentwicklung ihrer fachlichen, vor allem aber sozialen Kompetenzen geweckt werden. Die entsprechenden Veranstaltungen müssen dafür einen inhaltlichen Rahmen anbieten.

Die Kategorien Selbst- und Sozialkompetenz bilden die Grundlage für die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Weiterentwicklung und Gestaltung arbeitsorientierter Bildungsprozesse zu initiieren.

Sozialkompetenz ist nach dem Modell von Euler (1997) sowie auch bei Rützel (1998) in der Berufspädagogik neben der Fach- und Methoden- und Selbstkompetenz eine Komponente der Handlungskompetenz. Die Verknüpfung dieser vier Komponenten ist die Voraussetzung für die Handlungskompetenz. Aufgrund dieses Modells entwarfen Gibitz et al. folgendes Schaubild:



Quelle: Gibitz et al. (L.I.S.A.). Vorgaben zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne für den Sek. I - bereich. Bildungsministerium MV 2001

In diesem Kontext wird Sozialkompetenz als Kompetenz zur verständigungsorientierten Bewältigung von Aufgaben und Problemen im sozial-kommunikativen Handeln mit anderen Menschen definiert. Dabei geht es grundlegend um die Fähigkeit eines Ausbalancierens von eigenen und anderen Interessen, wobei das Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses nicht vorgeben ist. Sozialkompetenz setzt sich nach Euler (1997) aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen:

- Kooperationsfähigkeit
- Koordinationsfähigkeit
- Dialogfähigkeit

Diese Fähigkeiten stehen nicht für sich, sondern es müssen folgende Komponenten mit einbezogen werden:

- subjektive Welt - dies sind Werte, Gefühle u.ä. eines der Handelnden
- intersubjektive Welt - dies sind die Beziehungsregeln zwischen den Handelnden
- objektivierte Welt - Sachverhalte u.ä. außerhalb der Handelnden

Im Ausbildungsprozess bedeutet Sozialkompetenz die Fähigkeit, miteinander zu lernen, zu arbeiten und zu leben. Miteinander heißt dabei, "den anderen Menschen wahrzunehmen, mit ihm zu kommunizieren und selbst als Mitglied einer Lehr-Lern-Gruppe Verantwortung zu übernehmen, andere Meinungen und Werthaltungen zu ertragen und anzuerkennen sowie die Bereitschaft, Konflikte mit anderen friedlich zu lösen" (Fachausschuss 07.03. 2000). Kommunikation und Konfliktfähigkeit sind also ein wichtiger Bestandteil, um miteinander arbeiten und lernen zu können.

Aber gerade die subjektiven und strukturellen Grenzen in der Kommunikation im Arbeitsalltag - besonders in Konfliktsituationen - sind eine wesentliche Ursache für das Entstehen von Problemen und Schwierigkeiten in der Ausbildung, die zu einer hohen Anzahl von Ausbildungsabbrüchen führen. Diese zentralen Erkenntnisse hat schon der mittlerweile abgeschlossene Berliner Modellversuch im Laufe seiner praktischen und wissenschaftlichen Arbeit (Gellhardt, 1995) gewonnen.

Die Erfahrungen der Beratungs- und Vermittlungsarbeit von 'Bleib dran' bestätigen diese Annahme ebenfalls.

Weder die AusbilderInnen noch die BerufsschullehrerInnen werden während ihrer Ausbildung umfassend auf die für die Bereiche Kommunikation und Konfliktmanagement notwendigen Fähigkeiten vorbereitet. So sind sie zum einen nicht Bestandteil der AEVO (Ausbildereignungsverordnung). Zum anderen zeigt ein Zitat einer Lehrerin, dass das Lehrerein viele Fähigkeiten abfordert, auf die sich die LehrerInnen nicht vorbereitet fühlen. „Ich bin Dompteuse, Alleinunterhalterin und Psychotherapeutin zugleich,“ sagte mir eine Lehrerin, „und das Schlimme daran ist, dass ich für keinen der drei Berufe ausgebildet bin. Ich habe „nur“ das Unterrichten gelernt.“ (Miller, 1989). In der Schule - im Lehrplan und im Unterricht - sind die Themen Kommunikation und Konfliktmanagement und die Vermittlung der dazu gehörenden sozialen Kompetenzen nicht Bestandteil des Unterrichtes. Außerdem nimmt im Berufsschulbereich der fachbezogene Unterrichtsstoff sehr viel Raum ein. Die LehrerInnen haben den Eindruck, es nicht verantworten zu können, diesem Bereich Zeit für den Themenkomplex der Sozialkompetenz zu entziehen.

Die Bearbeitung dieser Themen ist allerdings Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrages, der an die Institution Schule und somit auch an die Berufsschule gerichtet ist. Bildung wird als eine Grundvoraussetzung für das Gelingen einer Gesellschaft gesehen. Die Mitglieder der Gesellschaft erwarten, dass in der Schule ein großer Teil Bildung vermittelt wird. Umgesetzt wird der Bildungsauftrag von den Lehrern und Lehrerinnen.

Im Bildungsbericht (Bildungsbericht, 2003) wird Bildung in folgenden drei Grundannahmen zusammengefasst:

- Der Mensch bedarf der Bildung, damit er seinen Platz in der Gesellschaft einnehmen und in ihr mitwirken kann.

- Gesellschaften, die in der Welt bestehen und die Welt mitgestalten wollen, sind auf die bestmögliche Bildung ihrer Menschen angewiesen.
- Gesellschaften, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt sind, müssen das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in deren Bildungsprozessen vorbereiten.

Das gilt auch für die Berufsschulen. Schon im Mai 1996 entwickelte eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz (KMK) "Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule...". Zum einen beschreiben sie den Bildungsauftrag der Berufsschulen. Zum anderen fordern sie, die Lerninhalte im Unterricht an beruflichen Handlungsstrukturen zu orientieren. Schließlich verlangen sie die Vermittlung der Lerninhalte in Form von Lernfeldern. Das Konzept für Lernfelder verstärkt den Berufsbezug im Unterricht. So wird die Entwicklung von Handlungskompetenz im Unterricht gefördert. Das setzt bei den BerufsschullehrerInnen zusätzliche Kompetenzen und die Fähigkeit zu deren Vermittlung voraus, die bisher nicht systematisch geleistet wird.

Sozial- und Selbstkompetenz als Bestandteil des Unterrichtes ist auch verankert im Bremischen Schulverwaltungsgesetz. In § 10, Abs. 3 des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes vom 20.12.1994 steht:

„Die Fortbildung der Lehrkräfte ist Voraussetzung für die Qualitätssicherung der unterrichtsbezogenen und sonstigen schulischen Arbeit. Sie soll befähigen, professionell auf veränderte Anforderungen zu reagieren, und auch zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsausübung und damit zur Verbesserung der Arbeit der Lehrkräfte beitragen.“

Eine zeitgemäße und kontinuierliche Fortbildung aller Lehrkräfte ist daher eine zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Hier bedarf es einer umfassenden, permanenten Wandlung aller, die am Bildungssystem beteiligt sind.

Dieser Wandel betrifft die Mentalität und die Strukturen. Die Wechselbeziehung zwischen der mentalen und der strukturellen Veränderung hat für den Erfolg eines Umschwungs eine maßgebliche Bedeutung. Neugestaltung der Strukturen ist häufig erst möglich, wenn sich die innere Einstellung entsprechend entwickeln konnte, während eine veränderte Denkweise bzw. Auffassung sich erst entfalten kann, wenn entsprechende Strukturen dies zulassen.

Diese Grundannahmen des Bildungsberichtes 2003 und der Inhalte der Handreichungen der Arbeitsgruppe der KMK machen deutlich, dass Bildung nicht nur dem Erwerb der fachlichen, sondern auch der sozialen Kompetenzen dient. Aber gerade hier besteht in der schulischen Bildung ein Ungleichgewicht in der Umsetzung.

Daher ist ein weiteres Unterstützungsangebot bei der konkreten Konfliktbewältigung, aber auch hinsichtlich der Fortbildung für alle an der dualen Ausbildung Beteiligten sinnvoll.

Für dieses Angebot wurde mit 'Ausbildung - Bleib dran' das oben beschriebene Konzept entwickelt, das ein differenziertes System zur Prävention und Intervention in Bremen und Bremerhaven anbietet.

Ein Baustein dieses Konzeptes ist die Qualifizierung in den Bereichen Kommunikation und Konfliktbewältigung für die Auszubildenden, AusbilderInnen und LehrerInnen. Dies setzt das Projekt 'Ausbildung - Bleib dran' mit einer Fortbildung für BerufsschullehrerInnen, aber auch für AusbilderInnen um. Mit den SchülerInnen arbeiten die MitarbeiterInnen von 'Bleib dran' im Rahmen des Berufsschulunterrichtes zum Thema 'Konflikt und Konfliktbewältigung in der Berufsausbildung'.

2. Konzeption und Umsetzung der LehrerInnenfortbildung

2.1 Entstehung

Das Konzept für eine Fortbildung der BerufsschullehrerInnen wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule (LIS) und der Universität Bremen (dem Institut für Psychologie und Sozialforschung der Uni Bremen (IPS) und dem Projekt 'Ausbildung - Bleib dran' der Akademie für Arbeit und Politik) erarbeitet und durchgeführt.

Planende und Durchführende verknüpfen bei der Fortbildungsgestaltung Erkenntnisse ihrer Professionen (insbes. Pädagogische Psychologie, Berufs- und Sozialpädagogik) mit Erfahrungs- und Handlungssituationen der teilnehmenden BerufsschullehrerInnen. Die Erfahrungen der LehrerInnen sollen systematisch in den Fortbildungsprozess einbezogen werden, so dass eine praxisnahe Gestaltung der Fortbildung gewährleistet ist.

In den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen geht es im Sinne der Selbst- und Sozialkompetenz auch immer darum, neben der kognitiven und methodischen Wissensvermittlung, Raum für selbstreflexive Momente in der Fortbildung zu geben. Der eigene Anteil im Rollenverhalten als Lehrerin oder Lehrer steht dabei im Mittelpunkt. Dazu gehören auch die eigenen Gefühle im Zusammenhang konfliktreicher Interaktionen mit einzelnen SchülerInnen oder AusbilderInnen, die eigenen oft unklaren Rollenanforderungen an sich oder an die KollegInnen, das eigene Umgehen mit Konflikten und die Auswirkungen des institutionellen Rahmens, z. B. der jeweiligen schulischen (Streit-) Kultur auf das eigene Empfinden und Verhalten. Diese Reflexion findet durch den Austausch unter den FortbildungsteilnehmerInnen in kollegialen von uns moderierten Gesprächen, aber auch in spezifischen psychologisch angeleiteten Übungsanteilen statt (z.B. bei der Intervision). Diese Ich-Nähe unterscheidet das Fortbildungsangebot von anderen denkbaren, eher kognitiv angelegten Ansätzen auf diesem Feld. Ein stärkerer Bezug zur eigenen Person, ihrem Denken und Fühlen und die Auseinandersetzung damit schafft einen selbstreflexiven Lernraum. Bei bestimmten affektiv hoch besetzten Themen wie Konflikt und Ausbildungsabbruch wird damit Distanz und reflektiertes Handeln ermöglicht. Dieser Ansatz macht deshalb ein wesentliches Moment unseres Fortbildungsangebots aus.

Notwendige Voraussetzung für solche Prozesse ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den LehrerInnen und den DozentInnen und innerhalb der Gruppe selbst. Dies erfordert ausreichend Zeit.

Für die Umsetzung dieses Konzeptes, aber auch für die Vermittlung und Bearbeitung des Themenkomplexes Sozialkompetenz im Berufsschulunterricht ist Lernen durch eigene Erfahrung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person notwendig. Für diese Form des Unterrichtens ist die Didaktik und Methodik des Fachwissen ver-

mittelnden Unterrichtes nicht ausreichend. Hier sind Aspekte der pädagogischen Psychologie von Bedeutung.

Zwischen Pädagogik und Pädagogischer Psychologie besteht sowohl in der Praxis als auch in der Theorie eine enge Verbindung, da die Pädagogische Psychologie als Grundlagen- und Anwendungswissenschaft die psychologische Seite von Erziehungs- und Bildungsprozessen zum Thema hat. Dabei geht es um die Erforschung und Verbesserung der pädagogischen Situation in allen Bereichen, in denen implizit oder explizit Erziehung und Lernen stattfinden. Damit sind nicht nur Kinder und Jugendliche Zielgruppen der pädagogischen Psychologie, sondern auch junge, mittlere und ältere Erwachsene. So gehören sowohl psychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berufsbildung als auch der beruflichen Ausbildung zu ihrem Aufgabenbereich. Pädagogisch-psychologische Anteile sind seit langem feste Bestandteile in der LehrerInnenausbildung und Fortbildung. Daher ist die Mitarbeit von pädagogischen PsychologInnen in einer Lehrerfortbildung für BerufsschullehrerInnen sinnvoll, wenn es sich - wie bei dem Projekt 'Bleib dran' - um ein Fortbildungsthema handelt, das eine pädagogisch-psychologische Thematik zum Inhalt hat und das Ziel verfolgt, BerufsschullehrerInnen zu stärken, diese Problematik auch in ihrer psychischen Dimension besser zu verstehen, um pädagogisch damit sinnvoll und reflektiert umgehen zu können. Im Kern geht es um das Thema Konflikte bei Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Das taucht in der Regel im Berufsschulalltag laufend auf, und die LehrerInnen müssen damit im Unterricht und in der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion umgehen, ohne ausreichend dafür ausgebildet zu sein. Um die psychische Dimension und die Psychodynamik von Konflikten, die Jugendliche im Betrieb oder in der Schule haben (und die mögliche Konsequenz eines Ausbildungsabbruchs), besser zu verstehen, erste Anzeichen dazu wahrzunehmen und darauf sinnvoll einzugehen, ist Wissen und Kompetenz sowohl präventiv als auch interventiv nötig. Der Ansatz, in diesem Projekt interdisziplinär zu arbeiten und neben dem pädagogischen auch verstärkt psychologisches Wissen an die LehrerInnen heranzutragen und diese zwei Ansätze in der Fortbildung zu verbinden, erscheint uns deshalb äußerst sinnvoll und angemessen. So findet ein theoretischer und methodischer Input während der Fortbildung aus den beiden Disziplinen statt.

In der Fortbildung werden sowohl pädagogisch-didaktische sowie methodische und pädagogisch-psychologische Inhalte in interdisziplinärer Weise miteinander verbunden.

2.2 Ziele und Themen der Fortbildung

Die Beschäftigung mit sozialpädagogischen und -psychologischen Themen findet im Alltag einer Fachberufsschule eher selten statt. Im Vordergrund stehen die Umsetzung des berufsbezogenen Curriculums, schul-, unterrichtsorganisatorische Belange und

die Vorbereitung der Auszubildenden auf die Zwischen- oder Abschlussprüfung. BerufsschullehrerInnen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und dem Handeln als pädagogische Bezugsperson für Jugendliche und Heranwachsende.

Als Ziele der Fortbildung sehen die VeranstalterInnen die Förderung der Bereitschaft der LehrerInnen, sich mit Ausbildungskonflikten der Auszubildenden auseinanderzusetzen sowie deren Kompetenzerweiterung, um Ausbildungskonflikte erkennen und mit ihnen umgehen zu können.

Um die obengenannte Bereitschaft bei den LehrerInnen zu wecken, bietet ihnen die Fortbildung Unterstützung bei der Aufgabe, abbruchrelevante Merkmale frühzeitig zu erkennen und anzusprechen und die Auszubildenden angemessen in ihrem Konfliktlösungsprozess zu unterstützen. Außerdem soll den TeilnehmerInnen in der Fortbildung das notwendige Wissen vermittelt werden, um den Umgang mit Konflikten im Ausbildungsalltag in ihrem Unterricht thematisieren und einüben zu können. Erscheinen die Konflikte, unabhängig davon, ob sie in der Schule, im Betrieb oder auch im Privatbereich liegen, mit Unterstützung der LehrerInnen nicht lösbar, sollen die LehrerInnen in der Fortbildung die Fähigkeit erwerben, einen Vermittlungsprozess einzuleiten.

Der Untertitel der Fortbildung des Jahreskurses „Problemlagen - Handlungsorientierungen - Flankierende Unterstützungen“ weist darauf hin, dass bei den Berufsschullehrkräften Problemerkennung, -annahme, Engagement und Kompetenz - über den traditionellen Unterrichtseinsatz hinausgehend - weiterentwickelt werden sollen. Eine so akzeptierte Berufsrolle führt zu professionellem Handeln bei der Bewertung und in der konstruktiven Auseinandersetzung mit (ausbildungsbezogenen) Konflikten. Dementsprechend können Ausbildungsabbrüche gegebenenfalls verhindert oder der Übergang in eine neue Berufsausbildungsperspektive unterstützt werden.

Neben der thematisch-inhaltlichen Aufarbeitung von Problemlagen, der Darlegung, Diskussion und Analyse von Handlungsorientierungen bzw. -prozessen bei Konflikten (s.u.) sind die flankierenden Unterstützungen insbesondere von Auszubildenden bzw. BerufsschülerInnen ein zweiter Bestandteil des Fortbildungskonzeptes.

Beispiele dieses erweiterten Fortbildungsansatzes sind:

Vorstellung von Fallbeispielen aus der Praxis (Ausbildung/Berufsschule), Verabredung von Unterstützungen durch MitarbeiterInnen von 'Bleib dran', durch Schulpsychologische oder Schulärztliche Dienste, Jugendhilfeeinrichtungen/ Amt für Soziale Dienste und der Berufsberatung.

Somit hat sich ein Fortbildungsansatz entwickelt und etabliert, der unterschiedliche Institutionen und Handlungsfelder einbezieht und im Jahreskurs ein Forum bietet, in dem wissenschaftsorientierte Erklärungen von Konflikten vorgestellt und diskursiv vertieft werden können.

Themen

Unter Berücksichtigung der Arbeits- und Ausbildungssituation im Handwerk werden Hintergründe der Ausbildungsabbrüche und -konflikte, ihre unterschiedlichen Konfliktfelder und der Umgang mit Konflikten thematisiert. Dabei sind folgende Aspekte von Bedeutung:

Sachkompetenz

- Theorien zu Sozialisations- und Verhaltensänderungen im Jugendalter
- entwicklungspsychologische und soziologische Erklärungsansätze zur Adoleszenz
- das Wesen eines Konfliktes
- Konfliktfelder, z.B. Motivation zum Beruf, Arbeits- und Lernanforderungen im Betrieb und in der Berufsschule, Arbeitsbedingungen, Interessensgegensätze
- zwischenmenschliche Konflikte
- soziale Situation und persönliche Probleme
- Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen
- Unterstützungsangebote außerhalb der Berufsschule.

Methodenkompetenz

- Kommunikationsmethoden
- Methoden der Beratung
- Methoden der Konfliktvermittlung
- Methoden der Konfliktlösung
- Methoden des Erfahrungslernens.

Sozialkompetenz

- Ansprechen und Aufarbeiten von Ausbildungskonflikten mit einzelnen Auszubildenden in Beratungsgesprächen
- Bearbeitung des Themas Ausbildungskonflikte im Unterricht.

Selbstkompetenz

- Reflexion der Gesprächserfahrungen mit den Auszubildenden in Konfliktsituationen
- Reflexion der veränderten Rollenwahrnehmung als LehrerIn
- Perspektivenwechsel.

Handlungskompetenz

- Unterrichtseinheit - Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Unterrichtseinheit zum Thema „Konflikt und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung“.

Diese Inhalte werden durch folgende Themenschwerpunkte konkretisiert:

- **Indikatorenmodell** zur Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen
- Entwicklung eines **Kennenlernbogens**, der zu Beginn des Schuljahres eingesetzt werden kann, um früh Informationen über die SchülerInnen zu erhalten, in denen sich mögliche "Abbruchindikatoren" erkennen lassen
- Auseinandersetzung mit der **Konfliktthematik**
- **Jugend/Adoleszenz/Sozialisation:**
 - **Wir damals:** eigene Jugend aus Sicht der LehrerInnen mit Phantasiereise u.ä.
 - **Die Wissenschaft hat festgestellt:** neue Erkenntnisse der Sozialisation beruflicher Identitätsentwicklung der Auszubildenden aus der Sicht verschiedener EntwicklungspsychologInnen und Medien
 - **Wir heute:** Die Jugendlichen stellen als ExpertInnen ihre jetzige Lebenssituation dar
- **Reflexion und Verbindung** der drei vorangegangenen Themen
- **Reflexion der SchülerInnen - LehrerInnen - Interaktion**
 - Transfer zur eigenen Situation im Unterricht; Auseinandersetzung mit normsetzenden Umgangsformen, damit ein offener Lernprozess möglich wird, um den Handlungsspielraum für den Umgang mit Konflikten und Kommunikation für alle zu erweitern
- Theorie einiger **Methoden** zum '**Kreativen Problemlösen**'; **Übung** zur Methode '**Kreatives Problemlösen**'
- Einführung in die **Gesprächsführung**; Überblick zum Thema Kommunikation, mit verschiedenen praktischen Übungen z.B. Kommunikation nach Schulz von Thun (Schulz v. Thun, 2001)
- Einführung in die **Mediation**; Darstellung der Mediationsarbeit anhand von Fallbeispielen
- Methoden der **Gesprächsführung** für die fallbezogene Arbeit
- **Themenzentrierte Interaktion (TZI)**
- **Intervision**
- **Kreative Problemlösetechniken**
- Informationen zu **Unterstützungsangeboten** für Auszubildende
 - ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)
 - Adressen und Institutionen in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Unterstützung/ Krisenintervention
- **Fallbezogene Arbeit**
- Entwicklung und Diskussion verschiedener **Stundenentwürfe** zum Thema **Konflikt und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung** als Arbeitsbausteine für die später zu erstellende eigene Unterrichtseinheit
- **Vorstellung** der von den TeilnehmerInnen selbstdurchgeführten **UE** 'Konflikt und Konfliktbewältigung', gemeinsame Bearbeitung und Reflexion des Geschehens im

Laufe der Durchführung der UE und der Fragen, Unsicherheiten, etc., die sich dabei ergeben haben

- **Szenisches Spiel/** erweitertes **Rollenspiel** im Unterricht und andere Methoden und deren praktische Anleitung.

2.3 Rahmenbedingungen und TeilnehmerInnenzusammensetzung

Das Fortbildungsangebot wird im Verzeichnis des Landesinstituts für Schule (LIS) ausgeschrieben. Darüber hinaus werden die KollegInnen direkt an den Schulstandorten, an denen das Projekt 'Ausbildung - Bleib dran' vertreten ist, auf das Angebot hingewiesen.

Veranstaltungsort ist die Akademie für Arbeit und Politik, Standort von 'Ausbildung - Bleib dran'. Die Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen ist eine Einrichtung wissenschaftlicher Arbeitnehmerbildung. Sie ist Teil der Kooperation zwischen der Universität Bremen und der Arbeitnehmerkammer.

Die Einzelveranstaltung hat eine Dauer von drei Stunden und wird in vierwöchentlichem Rhythmus durchgeführt.

Das Projekt 'Ausbildung - Bleib dran' ist in Bremen an fünf Schulstandorten kontinuierlich aktiv. Zwischen diesen Schulen und 'Ausbildung - Bleib dran' wurden in Abstimmung mit dem Senator für Bildung Vereinbarungen für eine Zusammenarbeit entwickelt. Laut der Vereinbarung soll die Beständigkeit der Kooperation durch Lehrkräfte gewährleistet sein, die idealerweise eine KlassenlehrerInnenfunktion haben. Zu dem Aufgabenbereich dieser Lehrkräfte gehört unter anderem die Teilnahme an der Fortbildung und dem Arbeitsausschuss. Die Teilnahme an der Veranstaltung ist ebenso verbindlich wie die Erarbeitung, Durchführung und Evaluation der Unterrichtseinheit. Die Zusammenarbeit bedeutet für diese LehrerInnen einen zusätzlichen Aufwand. Daher erhalten sie von der Bildungsbehörde eine Wochenstunde Entlastung. 'Ausbildung - Bleib dran' beteiligt sich an den Kosten.

Die Auswahl der LehrerInnen erfolgt unterschiedlich. Die Mehrzahl ist an dieser Thematik interessiert und möchte sich qualifizieren. Teilweise werden sie aber auch von der Leitungsebene der Schulen gebeten, diese Aufgabe zu übernehmen, obwohl sie für sich nicht unbedingt einen Fortbildungsbedarf sehen.

Zu den Schulen, mit denen eine Vereinbarung bezüglich der Zusammenarbeit geschlossen wurde, gehört das Schulzentrum Alwin-Lonke-Straße mit dem Berufsbereich Bau- und Baunebengewerbe (MalerIn, DachdeckerIn, GlaserIn) sowie die Wilhelm-Wagenfeld-Schule (ehemals Schulzentrum Huchting) mit dem Bereich Körperpflege (FriseurIn). Ebenso gehört das Schulzentrum Am Rübekamp dazu, das das Nahrungsmittelgewerbe (BäckerIn, KonditorIn, FleischerIn und entsprechende

FachverkäuferIn) abdeckt, sowie das Technische Bildungszentrum Mitte mit dem technischen Bereich (Kfz-Mechatronik und Elektroinstallation).

Die TeilnehmerInnen der Fortbildung unterrichten seit einem bis über zwei Jahrzehnten an verschiedenen Fachberufsschulen des dualen Systems. Sie verfügen bislang über keine Fort- oder Weiterbildungserfahrungen im oben genannten Themenzusammenhang.

Eine gemeinsame Grundlage der FortbildungsteilnehmerInnen besteht darin, dass sie in Berufsausbildungsklassen unterrichten, in denen eine bedeutsame Ausbildungsabbruchquote zu verzeichnen ist.

Das Fortbildungsangebot ist aber nicht ausschließlich für LehrerInnen der Schulen gedacht, mit denen diese Vereinbarungen getroffen wurden, sondern ist für weitere Interessierte offen.

Daher nahmen bzw. nehmen LehrerInnen aus der Berufsbildenden Schule Delmenhorst, vertreten durch einen Lehrer aus dem Elektrohandwerk, dem SZ Bördestraße aus dem kaufmännischen Bereich und dem SZ Utbremen aus dem Medienbereich das Fortbildungsangebot ohne Stundenausgleich wahr.

Für die Dauer der Teilnahme der einzelnen BerufsschullehrerInnen gibt es keine einheitliche Regelung. Von den Schulstandorten wird zwar die Anzahl an LehrerInnen für die Fortbildung bestimmt, die Personenauswahl kann sich jedoch verändern.

Im Durchschnitt nehmen 15 LehrerInnen an der Fortbildung teil. Dabei erscheint uns eine Teilnahme für einen Zeitraum von 2 Jahren sinnvoll. Diese Zeit ist notwendig, um die theoretischen Voraussetzungen für die Umsetzung der Unterrichtseinheit in der Schule zu erlangen. Das zweite Schuljahr wird für die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen mit der Unterrichtseinheit genutzt. Diese gemeinsame Aufarbeitung nimmt ungefähr einen Veranstaltungstermin pro TeilnehmerIn in Anspruch. Außerdem ergibt sich anhand der Diskussion der einzelnen UEs weiterer Bedarf an der Vermittlung von Methodenkompetenz.

2.4 Methoden der Fortbildung

Bei eher traditionell auf die Wissensvermittlung ausgerichteten und auf die Erreichung von Prüfungsanforderungen zentrierten Unterrichtsinhalten und -formen, wie dem Unterricht in der Berufsschule, ist es nötig, intensiver über Methoden nachzudenken, wenn es um die Bearbeitung und Auseinandersetzung von Fähigkeiten aus dem Bereich sozialer und sozialpsychologischer Kompetenzen geht.

Diese Kompetenzen sind zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen notwendig, werden aber nicht allgemein als Auftrag der Schule gesehen. Wir haben mit unserem Vorhaben also Neuland betreten. Bei relativ neuen Unterrichtsinhalten ist es nötig, eine möglichst große Sicherheit in der Beherrschung geeigneter Methoden zu erreichen. Da

die Konkurrenz zum traditionellen Fächerkanon der Berufsschule bei gleichzeitiger Verkürzung der Berufsschulzeit groß ist, ist es wichtig, das wir für die von uns eingeforderte Auseinandersetzung mit den Fragen des Vorbeugens von Ausbildungsabbrüchen Unterstützung anbieten.

Dies betrifft die Fragen: Was soll bearbeitet werden, wann soll es bearbeitet werden und wie soll es bearbeitet werden.

Im Folgenden wollen wir auf das Wie intensiver eingehen. Die angebotenen Methoden wurden mit den Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt. Sie wurden dann von ihnen in der Unterrichtseinheit mit Schülerinnen und Schülern erprobt und im Rahmen der Fortbildung reflektiert.

Bei den angewendeten Methoden handelt es sich mit Ausnahme des lehrerzentrierten LehrerInnenvortrages im wesentlichen um schülerzentrierte Methoden.

In diesem Kapitel werden der LehrerInnenvortrag, die Gruppendiskussion, das Rollenspiel, die Fantasiereise, Interaktionsübungen, Fallbeispiel, Gruppenarbeit/Teamarbeit, die Themenzentrierte Interaktion (TZI) und die Intervision vorgestellt.

LehrerInnenvortrag

Der LehrerInnenvortrag wird immer dann eingesetzt, wenn neues Wissen erarbeitet werden soll.

Es heißt, dass von dem, was LehrerInnen eigentlich sagen wollen, verhältnismäßig wenig ankommt. Deshalb ist es wichtig, das Ausmaß des Behaltens mit Hilfe der Visualisierungstechniken zu erweitern (1 Bild sagt mehr als 1000 Worte). LehrerInnenvortrag und Visualisierung ergänzen sich. Als Hilfsmittel für die Choreografie eines solchen Vortrages können Erfahrungen aus der Verkaufspsychologie dienen.

So ist es zu Beginn wichtig, die Aufmerksamkeit auf die ReferentIn und das Thema durch eine Initialzündung zu erreichen. Ein Bild, auf das man unwillkürlich gucken muss, ein Zitat, das provoziert, ein Text, der aufhorchen lässt, eignen sich hierfür. Wichtig ist dabei, dass das Ereignis den Adressaten angemessen ist. SchülerInnen finden es zum Teil albern, wenn Lehrkräfte versuchen, sich in der Rappersprache zu artikulieren.

Pausen, Zwischenfragen, Zusammenfassungen und ein roter Faden erleichtern es, dem LehrerInnenvortrag zu folgen. Auch der rote Faden kann visualisiert werden. Damit wird bei den ZuhörerInnen Interesse geweckt und der Wunsch, mehr über das Thema zu erfahren. Schließlich entsteht der Wille, sich die Inhalte auch anzueignen.

Man kann sich dieses mit Hilfe des AIDA - Prinzips merken:

A = Attention (Aufmerksamkeit erzeugen)

I = Interesse wecken

D = Desire (einen Wunsch nach Erwerb dieses Wissens erzeugen)

A = Akzeptanz (Übernahme des Angebotes in den eigenen Wissensbestand)

Vorsicht ist bei der Länge des Vortrages geboten. Sequenzen von mehr als 10 Minuten ohne Unterbrechung sind problematisch.

Fazit: Bei Neuerwerb von Wissen oder Positionen hat der LehrerInnenvortrag seine Stärken. Wird er abwechslungsreich und medial unterstützt gestaltet, ist sein Effekt gesichert.

Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine sinnvolle Methode, wenn es um die Lösung eines Problems, die Bewertung einer Lösung oder die Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten geht.

Eine Gruppendiskussion ist nicht geeignet, wenn es um den Erwerb neuen Wissens geht. Da ist der LehrerInnenvortrag oder die Einzelarbeit weitaus geeigneter.

Für die Gruppendiskussion ist es wichtig, dass sich möglichst viele TeilnehmerInnen der Gruppe aktiv beteiligen. Die Gruppendiskussion hat einen bestimmten Ablauf und folgende Struktur:

- Die **Lehrkraft hat die Rolle** einer **ModeratorIn**
- Die ModeratorIn nennt das Thema. Das kann
 - eine Ausgangsthese, ein Problem oder die Lösung eines Problems sein
- Die ModeratorIn hält den Gesprächsprozess aufrecht, indem sie:
 - die übrigen TeilnehmerInnen zu Meinungsäußerungen anregt
 - etwa durch Fragen, provozierende Thesen, das Ganze mal von der anderen Seite betrachten, verschiedene Aussagen nebeneinanderstellen, als „advocatus diaboli“, den weiteren Verlauf aufzeigen
 - unterschiedliche Argumente sammelt
 - zum Sprechen ermuntert
 - abschweifende TeilnehmerInnen an das Thema erinnert
 - zusammenfasst
 - das Ergebnis formuliert
 - für die Einhaltung von Diskussionsregeln sorgt
- Im Gruppengespräch gilt für die ModeratorIn, dass sie:
 - sich selbst zurückhält, mehr zuhört als selbst redet
 - die TeilnehmerInnenreaktionen durch genaue Beobachtung diagnostiziert
 - strukturiert und Zusammenhänge herstellt
 - aktiviert durch: Ermuntern, aktivierende Fragen, Loben und Schmeicheln
 - TeilnehmerInnenaussagen stets ernst nimmt.

Eine kurze und gute Darstellung findet sich bei Decker (1994).

Rollenspiel

Das Rollenspiel gilt als eine Methode zum Training sozialer Verhaltensweisen und ist in besonderer Weise geeignet, das eigene Rollenverhalten sowie das Verhalten anderer zu erforschen. Durch das Rollenspiel werden das Verhaltensrepertoire und soziale

Kompetenzen erweitert. Im Rollenspiel wird nicht in erster Linie die kognitive sondern die emotionale und intuitive Ebene angesprochen (Schaller 2001).

Das Rollenspiel eröffnet SchülerInnen die Möglichkeit, soziale Verhaltensweisen in realitätsnahen Spielsituationen zu erproben, ohne dass sie bei entsprechendem Fehlverhalten ernsthafte Sanktionen befürchten müssen. Sie erhalten im Spiel die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln und diese im geschützten Rahmen zu reflektieren.

Strukturverlauf des Rollenspiels:

- Das Problem wird definiert; Bearbeitungsnotwendigkeit und Bearbeitungsziel werden deutlich benannt.
- Spiel- und Handlungssituation werden angedeutet: Wo spielt die Geschichte, wer ist beteiligt, wie sieht der Rahmen der Handlung aus, ist Spielfähigkeit vorhanden? Bei Unklarheit über die Spielfähigkeit gibt es Vorübungen zum Rollenspiel, etwa aus der Theaterpädagogik (Herumgehen und verschiedene Haltungen einnehmen, etwa alter Mann, kleines Kind; aber auch Gefühle darstellen).
- Mitspielerinnen und Mitspieler erklären sich bereit und werden instruiert. Die BeobachterInnen bekommen einen konkreten Beobachtungsauftrag. Freiwilligkeit ist oberstes Gebot.
- Der erste Durchgang des Rollenspiels wird auf einem abgetrennten Stück im Raum dargestellt, auf dem die Handlung von allen gut verfolgt werden kann.
- Auswertung des Rollenspiels:
 - Hier haben zunächst die RollenspielerInnen selbst Gelegenheit, ihre Erlebnisse und Eindrücke mitzuteilen. Im Anschluss daran können sie Stellung beziehen zu den Zielen, die sie im Spiel gehabt haben und inwieweit sie diese Ziele verwirklichen konnten. Danach geben die ZuschauerInnen und BeobachterInnen aufgrund ihrer Wahrnehmungen Rückmeldungen an die SpielerInnen.
 - Es werden Beobachtungen mitgeteilt, keine Bewertungen. Die Rückmeldungen werden unter den Gesichtspunkten, 'ich beobachte', 'ich vermute' und 'das löst in mir aus' gegeben. Auch wird nicht diskutiert, sondern gegebenenfalls erneut gespielt.
- Alternativen, die sich aus der Besprechung ergeben haben, werden gespielt (veränderte Rollen, Andeutung anderer und neuer Lösungen, gleiche Situation mit anderen Spielern).
- Erneute Auswertung und Reflexion.
- Die Ergebnisse aus den Rollenspielen werden verallgemeinert, sie sollen aber auf das Anfangsproblem bezogen bleiben.
- Mit zunehmender Vertrautheit mit der Methode des Rollenspiels wächst das Zutrauen, aktuelle Konflikte aufzunehmen.

Ein Beispiel für ein Rollenspiel im Kontext unserer Fortbildung ist das Spielen eines Ausbildungskonfliktes. Hier steht zu Beginn eine Konfliktsituation, in der der Betriebsinhaber und der Auszubildende ein Konfliktgespräch führen. Ein weiteres Beispiel aus

der Fortbildung ist ein Rollenspiel, in dem ein Auszubildender einem Lehrer gegenüber einen Beratungsbedarf signalisiert.

Anhand der Reflexionen werden günstige und weniger günstige Verhaltensweisen besprochen.

Fazit: Rollenspiele sind für Lehrerinnen und Lehrer eher ungewohnt. Außerdem haben sie meist keine Anleitung als SpielleiterIn oder Ausbildung im Rollenspiel erworben.

Es hat sich bewährt, den Begriff Rollenspiel nicht in den Vordergrund zu stellen, um die Ängste abzuschwächen. Sinnvoll ist es, jemanden zu bitten „uns etwas zu zeigen“ und andere Mitspielerinnen und Mitspieler zwanglos in das Spiel mit einzubeziehen.

Fantasiereise

Fantasiereisen eignen sich zur entspannten Auseinandersetzung mit komplexen Fragen.

Ziel der Fantasiereise ist das zwanglose Hineinversetzen in eine bestimmte Situation nur in der Vorstellung.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen in der Regel mit geschlossenen Augen entspannt auf dem Stuhl und hören der von der TrainerIn gesprochenen 'Anweisung' zu und entwickeln eigene Vorstellungen, Assoziationen und Gefühle für die jeweilige Situation. Die TeilnehmerInnen erhalten explizit die Erlaubnis, aus der Fantasiereise auszusteigen, wenn sie feststellen, dass sie ihnen nicht gut tut. Nach dem Ende der Fantasiereise erfolgt ein Austausch, oft in einer kleineren Gruppe.

Als Beispiel sei hier eine Fantasiereise aus unserer Fortbildung angeführt, bei der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in das Alter der von ihnen unterrichteten BerufsschülerInnen zurückversetzen (quasi eine Zeitreise zurück in die eigene Vergangenheit gemacht haben) und ihre Lebenssituation erinnern sollten. Im Anschluss erfolgte ein Austausch in 3er bzw. 4er Gruppen.

Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten traten in der Auswertung zutage und vertieften das Verständnis für die eigenen Schülerinnen und Schüler. So wurde die für die heutigen SchülerInnen viel stärkere Notwendigkeit, unter einem unüberschaubaren Angebot auswählen zu müssen, genannt. Dies galt sowohl für materielle als auch für mediale Angebote. Dabei stehen den SchülerInnen heute häufig keine Eltern zur Seite, die bei der Auswahl beraten.

Fazit: Fantasiereisen erfordern ein Klima, das den TeilnehmerInnen erlaubt, sich zu entspannen und sich auf die Übung einzulassen. Eine Grundlage ist die Achtung vor dem Anderen.

Interaktionsübungen

Ein Interaktionsspiel ist eine Intervention einer GruppenleiterIn (oder einer TeilnehmerIn) in die gegenwärtige Gruppensituation, welche die Aktivität aller Gruppenmit-

glieder durch bestimmte Spielregeln für eine begrenzte Zeit strukturiert, damit ein bestimmtes Lernziel erreicht wird (Vopel 1980).

Alle möglichen privaten oder beruflichen Aktivitäten und Verhaltensbereiche können mit Hilfe von Interaktionsspielen simuliert und trainiert bzw. entwickelt und verfeinert werden: Kommunikationsfertigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeit, Beziehungsklärung, Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, Persönlichkeitsentwicklung, Gruppenleitung, Lebensplanung, Kreativität und Phantasie, Entscheidungsprozesse, berufliche Rollen, Umgang mit Konflikten, Verhandlungen und 'Konsensprozeduren', Zusammenarbeit, Wettbewerbsverhalten, Umgang mit Status und Macht, Planen und anderes mehr.

Zentrales Element ist die regelgeleitete Erfahrung und der Austausch über diese Erfahrungen.

Ein Beispiel für eine Interaktionsübung im Themenbereich Kommunikation ist die bekannte Übung „Meinungen wiedergeben“, auch in abgewandelter Form bekannt als „kontrollierter Dialog“.

Zwei Personen diskutieren zu einem Thema, das z.B. der Zeitung oder einer Zeitschrift entnommen wurde.

Sie unterhalten sich 10-15 Minuten über dieses Thema. Danach beginnt eine Person, die Meinung des Gegenübers möglichst exakt wiederzugeben. Vermieden werden dabei möglichst Interpretationen und Wertungen. Das Gegenüber darf sich erst zu der Frage äußern, ob alles richtig wiedergegeben wurde oder was falsch oder unvollkommen war, wenn seine/ihre Meinung dargestellt wurde.

Dann wird die zweite Meinung dargestellt und die Korrektur erfolgt wieder erst nach der vollständigen Darstellung der Meinung.

Im Kontrollierten Dialog (Zimmermann/Andorfer 1993) wird die Meinung des/der Anderen nach jedem Satz wiederholt und erst dann die eigene Meinung gesagt. Eine Dritte Person achtet auf die Einhaltung der Regel.

Nach unseren Erfahrungen eignet sich das erste Vorgehen besser, da im kontrollierten Dialog der Mitteilungsfreude schnell Grenzen gesetzt sind.

Fazit: Nicht für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer war ein derart von strikten Regelungen eingeschränkter Dialog möglich. Es wurden eher die Begrenzungen erlebt als das Ziel erreicht, sich gegenseitig aufmerksam zuzuhören. Insgesamt entstand der Eindruck, dass einige TeilnehmerInnen die Interaktionsübungen als Spielerei empfanden und die gemachten Erfahrungen nicht ernstgenommen wurden.

Fallbeispiel

Fallbeispiele sind geeignet zur Darstellung von Strukturen und Prozessen.

Hier werden für einen meistens vorgegebenen Fall eine oder mehrere Lösungen gesucht.

In der Fortbildung haben wir die Arbeit an externen Fällen weniger gezielt eingesetzt. Allerdings lassen sich die eingebrachten Fälle in der Intervision durchaus als Fall-

beispiele betrachten, ebenso die Beratungsfälle, wie sie von der Mitarbeiterin von 'Ausbildung - Bleib dran' mehr beiläufig vorgestellt wurden.

Fazit: Die TeilnehmerInnen waren bereit, eine eigene Situation als Fall einzubringen und daran mit den anderen TeilnehmerInnen lösungsorientiert zu arbeiten. Weniger ertragreich ist die Methode, wenn nur externe Fälle bearbeiten werden. Aufgrund der häufiger vorhandenen Ich-Ferne ermöglichen sie weniger das intensive Mit- und Nacherleben.

Gruppenarbeit/Teamarbeit

Der Gruppe/dem Team wird eine Aufgabe gestellt, bei der es darum geht, die speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder zu nutzen, ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen und dieses Ergebnis auch zu präsentieren.

Dabei bildet sich in der Gruppe eine soziale Struktur, in der verschiedene Rollen eingenommen und verschiedene Aufgaben wahrgenommen werden.

Als Beispiel sei hier die Entwicklung einer Unterrichtseinheit genannt, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Thema „Konflikte, die zum Ausbildungsabbruch führen könnten“ eine Unterrichtseinheit zu entwickeln hatten. Es gab vorgegebene Beispiele und den Auftrag, ein Ergebnis zu präsentieren.

In 4 Gruppen wurde mit unterschiedlichen Themenstellungen gearbeitet.

Fazit: Gruppenarbeit eignet sich, wenn Wissen vorhanden ist und wenn ein komplexes Problem gelöst werden soll. Sie eignet sich auch, wenn zur Lösung des Problems unterschiedliche Handlungsstrukturen und Teilbereiche bearbeitet werden müssen. In der gemeinsamen Präsentation können die Verbindungen zwischen den einzelnen Teilbereichen dann hergestellt werden.

Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Die TZI ist insofern nicht den klassischen Methoden der Pädagogik zuzurechnen, da sie ein Modell anbietet, mit dem nicht nur Unterrichtssituationen bearbeitet werden können. Auch die aus der TZI stammenden Regeln für die Gruppendiskussion sind auf alle Gruppensituationen anzuwenden.

Da sie sich auch in der Schule als hilfreich erwiesen haben und die Ganzheitlichkeit des Lernens betonen, sollen sie hier dargestellt werden.

Das Modell der TZI dient „praktisch dazu, Themen und Aufgaben menschengerecht zu behandeln respektive zu lösen. In diesem Sinne stehen Thema und Aufgabe im Zentrum der Absicht, nicht jedoch im Zentrum der Wichtigkeit des Menschlichen, der Gemeinschaft, der Umwelt“ (Farau & Cohn 1984).

Es geht davon aus, dass eine gute Balance zwischen

- dem **Einzelnen** (das Ich mit seinen Bedürfnissen, Gefühlen, Einstellungen usw., die sich dem Thema, den anderen und sich selber zuwendet)
- der **Gruppe** (das Wir, die Gruppenmitglieder, die durch ihre Zuwendung zum Thema

und durch ihre Interaktion zur Gruppe mit gemeinsamen Zielen, Bedürfnissen usw. werden) und

- dem **Thema** (das Es, das Thema, das von der Gruppe behandelt wird)
- in dem **Globe** (einem entsprechenden Rahmen) zu optimalen Ergebnissen führt.

Ist eine der Seiten im Ungleichgewicht, so kommt es zu Störungen, die den Lernerfolg gefährden. Bei der Planung von Unterrichtsvorhaben ist immer zu beachten, dass der/die Einzelne nicht zu kurz kommt, die Gruppe auf ihren Einfluss geprüft wird und das Thema für die SchülerInnen interessant ist. Stimmen die äußeren Rahmenbedingungen (der Globe) nicht, weil etwa Lärm die Arbeit beeinträchtigt oder Sauerstoffmangel oder beschädigtes Mobiliar oder die Tageszeit für eine Aufnahme von Informationen ungünstig ist, so kann es zu Beeinträchtigungen des Lernerfolges kommen.

Für die Gruppenarbeit gibt es folgende Regeln:

- Du bist für dich selbst verantwortlich
- Bestimme selbst, wann du reden oder schweigen willst
- Es darf nie mehr als einer reden. Wenn mehrere Personen auf einmal sprechen wollen, muss eine Lösung für diese Situation gefunden werden
- Unterbrich ein Gespräch, wenn Du nicht wirklich teilnehmen kannst, z.B. wenn du gelangweilt, ärgerlich oder aus einem anderen Grund unkonzentriert bist (ein „Abwesender“ verliert nicht nur die Möglichkeit der Selbsterfüllung in der Gruppe, sondern bedeutet auch einen Verlust für die ganze Gruppe. Wenn eine solche Störung behoben ist, wird das unterbrochene Gespräch entweder wieder aufgenommen oder einem momentan wichtigeren Platz gemacht)
- Sprich nicht per „man“ und „wir“, sondern per „ich“ (Ich kann nie wirklich für einen anderen sprechen. Das „man“ und „wir“ in der persönlichen Rede ist fast immer ein Sich-Verstecken vor der individuellen Verantwortung)
- Es ist beinahe immer besser, eine persönliche Aussage zu machen als eine Frage an andere zu stellen (Meine Äußerung ist ein persönliches Bekenntnis, das andere TeilnehmerInnen zu eigenen Aussagen anregt; viele Fragen sind unecht; sie stellen indirekte Ansprüche an andere und vermeiden eine persönliche Aussage)
- Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern (diese Regel ist ein Gegengewicht gegen die kulturell bedingte Vernachlässigung unserer Körper- und Gefühlswahrnehmung)
- Statt zu fragen, sage lieber deine eigene Meinung, wenn hinter der Frage kein einfaches Informationsbedürfnis steht (Häufig wird in einer Frage die eigene Meinung verkleidet, um den Befragten aus der Reserve zu locken).

(Cohn 1981)

Die Gruppenregeln der TZI wurden mit den Lehrkräften in Gruppendiskussionen erprobt. Die Übertragbarkeit wurde diskutiert und als sinnvolle Bereicherung für schulische Gesprächssituationen im Unterricht und im Kollegenkreis empfunden.

Fazit: Da es sich um universelle Regeln handelt, sollten sie eine Grundlage für den Umgang in der Gruppe bilden und deshalb auch deutlich sichtbar im Arbeitsraum ausgehängt werden. Der Hinweis auf Verstöße ist dann einfacher, eventuell nonverbal möglich.

Intervision

Intervision ist ein kollegiales Beratungsverfahren. Sie ist eine lebendige Möglichkeit, konkrete Praxisprobleme des Berufsalltags in einer Gruppe zu reflektieren und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Intervision kann als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden. Zusätzlich fördert sie berufliche wie persönliche Qualifikationen.

Kollegiale Beratung ist eine eigenständige systematische Reflexionsmethode, die durch Variationen auf den jeweiligen Reflexionsbedarf hin abgestimmt werden kann. Die Flexibilität des Einsatzes und die Klarheit der dafür erforderlichen Kommunikationsregeln machen kollegiale Beratung für ein breites Spektrum von Einrichtungen und Arbeitszusammenhängen bedeutsam.

Bei der Intervision handelt es sich um eine besondere Form der Supervision. Ausgangspunkt für eine Intervision ist ein praktisches Problem, das eine/r der Teilnehmer oder Teilnehmerinnen berichtet.

Die Intervision besteht aus drei Phasen:

- Die erste Phase, die **Beschreibung**, dauert ungefähr 30-45 Minuten. Hier geht es um die Darstellung des Problems. Unter dem Punkt **Fallpräsentation** beschreibt die ratsuchende Person die Vorgeschichte, den gegenwärtigen Stand, die Institution, die Rolle und Persönliches der Beteiligten. Ebenso werden die Versuche einer eigenen Intervention oder Vorstellungen von eigenen Interventionen dargestellt. Dieser Schritt schließt mit der Formulierung eines konkreten Beratungsbedarfes ab. Im zweiten Schritt der ersten Phase werden **Informationsfragen** von den Gruppenmitgliedern zum Verständnis der Situation gestellt, die direkt beantwortet werden. In Fragen verpackte Lösungsvorschläge, "Hast Du schon mal versucht..." sind hier ausgeschlossen.
- Für die zweite Phase, die **Diagnose**, werden ungefähr 20 Minuten benötigt. Im ersten Schritt erfolgt hier eine **Rückmeldung** der Intervisionsgruppe. Sie äußern hier aber nur Assoziationen, Gefühle und Wahrnehmungen, die die Fallbeschreibung in ihnen ausgelöst hat. Dieser Schritt dient zum Verständnis der BeraterInnenseite und ist nicht im Sinne einer Problemlösung zu verstehen.

Im zweiten Schritt geht es um den

Erkenntnisgewinn für die Person/en und ihren Beratungsbedarf. Die ratsuchende Person teilt mit, welche Bedeutung die Rückmeldungen der Gruppe für sie hat: Ob sie eine Bereicherung sind, ob sie eher hemmend sind oder gar nichts in ihr auslösen.

- Die dritte Phase, die **Intervention**, erstreckt sich über cirka 20 Minuten.

Im ersten Schritt erfolgen hier

Rückmeldungen und Handlungsempfehlungen durch die Intervisionsgruppe.

Hierbei ist zu beachten, dass der Ratsuchenden/dem Ratsuchenden keine Lösung aufgezwungen wird.

Mit dem zweiten Schritt der letzten Phase der **Ergebnissicherung** schließt die Intervention ab.

Hier geht es für den/die Ratsuchende/n um die Fragen: Was ist klarer geworden? Was noch nicht? Welche nächsten Schritte werden gemacht?

Die gefundenen Handlungsempfehlungen können auch in einem Rollenspiel erprobt werden.

Dafür folgendes Beispiel aus unserer Fortbildung: Eine KollegIn berichtet von einer SchülerIn, die wiederholt zu spät kommt und wenig Veränderungsbereitschaft zeigt. In der Fallvorstellung wird deutlich, dass die KollegIn Annahmen über die Hintergründe des Fehlens hat, die dazu führen, dass sie mit der SchülerIn sehr nachsichtig ist und die MitschülerInnen sich wegen dieser Nachsichtigkeit bereits beschweren. In den Assoziationen wird einmal die Fürsorge und Sorge für die SchülerIn durch die KollegIn benannt, dann aber auch Unzufriedenheit mit den Annahmen der KollegIn.

Die KollegIn erkennt deutlich, dass sie mehr direkte Informationen von der SchülerIn erhalten muss, beschreibt aber gleichzeitig die Bedenken gegen dieses Informationsgespräch. Die SchülerIn ist sehr schweigsam, die Zeit ist knapp.

Es wird der Versuch unternommen, ein Gespräch zu skizzieren, auch wenn die SchülerIn schweigsam ist. Kernaussage ist, dass die KollegIn sich selber als diejenige erklärt, die ein Problem hat (nicht unbedingt die SchülerIn). Dies führt zu einer vehementen Diskussion über die Frage: Wer hat das Problem, d.h. wer kann wessen Verhalten oder Erleben nicht akzeptieren und ist somit genötigt, an der Lösung des Problems zu arbeiten (wenn sie nicht auf diesem Problem sitzen bleiben will)?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind von dem Ergebnis beeindruckt.

Fazit: Wenn TeilnehmerInnen bereit sind, sich zu öffnen, ist die Intervention eine wirksame Methode in der Fortbildung. Voraussetzung ist gegenseitiges Vertrauen und zumindest zu Beginn eine fachkundige Anleitung. Schwierig ist es, die einzelnen Phasen einzuhalten, sich auf die eigenen Wahrnehmungen, Assoziationen und Gefühle einzulassen, statt schnelle Lösungsvorschläge einzubringen. Wichtig ist es, die Aufmerksamkeit auf den eingebrachten Fall zu konzentrieren und eigene ähnliche Problemkonstellationen zurückzuhalten.

Immer wieder kommt es vor, dass Lehrkräfte ein Problem externalisieren, das heißt ausschließlich in die SchülerIn hineinverlegen und damit eigene Anteile nur schwer zugänglich sind.

Ein zweites Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass im Wesentlichen eine Person im Zentrum der Aufmerksamkeit der Gruppe über einen längeren Zeitraum steht. Das unterscheidet sich sehr von üblichen Pausengesprächen, in den jede/r versucht, sich kurz mitzuteilen. Diese ungeteilte Aufmerksamkeit ist für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewöhnungsbedürftig. Es erscheint mit dem Rollenverständnis der Lehrkräfte auch nur schwer vereinbar, sich selbst als Gegenstand der Beratung und damit eventuell als beratungsbedürftig zu begreifen.

2.5 Unterrichtseinheit 'Konflikt- und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung'

Bedeutung und Stellenwert der Unterrichtseinheit im schulischen Kontext

Wie wir schon im vorhergehenden Text dargestellt haben, liegt die Ursache für Probleme in der Ausbildung häufig in den mangelnden Fähigkeiten in der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Der Einstieg in dieses Thema erfolgt über den Konfliktbegriff, denn für die Auszubildenden ist der Konflikt ein reales Geschehen, das für sie persönlich eine Bedeutung hat. Kommunikation ist für sie dagegen eher etwas Abstraktes, zu dem sie über die Realität Konflikt einen persönlichen Zugang bekommen. Daher ist ein Schwerpunkt der Prävention des Projektes 'Ausbildung - Bleib dran' die Entwicklung und Stärkung der persönlichen Kommunikationsfähigkeit und Konfliktbewältigung der Auszubildenden.

Kommunikation ist nur für einige Berufe im Lehrplan der Berufsschule vorgesehen. Hier wird dieses Thema im Hinblick auf die Kundenorientierung bearbeitet. Bisher sind die Bereiche Kommunikation und Konfliktmanagement mit dem Ziel, die individuelle Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu schulen, nicht fester Bestandteil des schulischen oder betrieblichen Ausbildungsrahmenplanes. Daher sahen wir einen Bedarf in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für diesen Themenkomplex.

Folgende psychologische Aspekte sind für Umsetzung der UE 'Konflikt und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung' von LehrerInnen von Bedeutung:

- Entwicklungs- und sozialpsychologische Erkenntnisse der Altersstufe der Schüler und Schülerinnen, die im berufsbildenden Bereich unterrichtet werden
- Untersuchung der Bedingungen und Prozesse der psychischen Veränderung, die langfristig einen Einfluss auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden haben
- Verstehen und Verbesserung der psychologischen Aspekte der Erziehungswirklichkeit

- Reflexion der eigenen Lehrerpersönlichkeit und zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht
- Sozialpsychologische Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion: Versteckte und offene LehrerInnenkognitionen und ihre Auswirkungen (z.B. Erwartungen und Einstellungen bestimmten SchülerInnen gegenüber).

Notwendigkeit der UE aufgrund der betrieblichen Rahmenbedingungen

Aufgrund der betrieblichen Rahmenbedingungen wird den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenz im Betrieb nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Die fachlichen Fertigkeiten werden in Berufen des Handwerks überwiegend während der alltäglichen Arbeitsprozesse vermittelt bzw. erworben. Das Lernen wird von den alltäglichen Arbeitsanforderungen, wie hohem Zeitdruck, wirtschaftliche Lage, Kundenkontakt etc. geprägt.

Die alltäglichen Arbeitsanforderungen der Betriebe führen häufig dazu, dass neben der Vermittlung der fachpraktischen Inhalte nicht ausreichend Zeit bleibt, die Auszubildenden auch noch in die sozialen Verhältnisse der Arbeits- und Berufswelt einzuführen, geschweige denn, sich mit den Schwierigkeiten zu befassen, die für manche Auszubildende die Umstellung in die Arbeitswelt mit sich bringt. Überdies scheint die wirtschaftliche Situation und der daraus entstehende finanzielle und zeitliche Druck den Umgang miteinander im Betrieb zu belasten.

Die Kommunikationsstrukturen in kleineren Handwerksbetrieben sind durch die dort vorherrschende betriebliche Hierarchie geprägt. Die hierarchischen Strukturen wirken sich nicht immer förderlich auf die Führungsstrategie und Kommunikationskultur der Betriebe aus.

Notwendigkeit der UE aufgrund der Erfahrungen der Auszubildenden

Neben dem Erlernen der fachlichen Fähigkeiten müssen die Auszubildenden sich mit unbekanntem Anforderungen des Arbeitslebens auseinandersetzen und arrangieren lernen. Das Fehlen eines Handlungsrepertoires, um schwierige Situationen im beruflichen, schulischen und auch privaten Bereich bewältigen zu können, wird jetzt besonders brisant. Es kann dazu führen, dass die Eingliederung in das Arbeitsleben scheitert. Daher brauchen die Auszubildenden für einen individuell unterschiedlichen Zeitraum kompetente Begleitung und Unterstützung.

Die Betriebe können diesen Bedürfnissen aus oben genannten Gründen nicht ausreichend gerecht werden oder kennen die Erwartungen ihrer Auszubildenden nicht. Die Auszubildenden merken in der Regel recht schnell, dass wenig Zeit für ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten vorhanden ist.

Diesen Zeitmangel für ihre Fragen und Schwierigkeiten und die Kommunikationsstrukturen empfinden die Auszubildenden oft als mangelnde Bereitschaft, sich mit

ihnen zu befassen, ihnen Einfühlungsvermögen und Verständnis für ihre Situation und ihre Person entgegenzubringen.

Daher entsteht bei den Auszubildenden das Gefühl einer großen Abhängigkeit von den ausbildenden Personen (MeisterInnen, LehrgesellInnen, BetriebsinhaberInnen). Die Anforderungen an die Frustrationstoleranz und an die sozialen Kompetenzen sowie die kommunikativen Fähigkeiten der Auszubildenden, um in diesen Strukturen zurechtzukommen, sind entsprechend hoch.

So wenden sie sich eher an die LehrerInnen in der Berufsschule, wenn ihnen die Schwierigkeiten über den Kopf zu wachsen scheinen.

Damit signalisieren die Auszubildenden in der Schule, dass sie Unterstützung in Konfliktsituationen benötigen und diese von der schulischen Seite erhoffen. Die Schule ist nun aufgefordert, ihnen nicht nur mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, sondern die Auszubildenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Konfliktbewältigung zu stärken.

Zielsetzung der Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtseinheit soll den Auszubildenden die Vielfalt der an Kommunikation beteiligten Aspekte verdeutlicht werden. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die Unterscheidung von subjektiven und objektiven Anteilen, von Wahrnehmung und Interpretation gelegt werden. Aufgrund der erworbenen Kenntnisse der Kommunikationsstrukturen sollen Selbstreflexion und eine realistische Einschätzung der Selbst- und Fremdwahrnehmung geübt werden. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ermöglicht in der Auseinandersetzung in einer Konfliktsituation eine kurzfristige Prüfung des eigenen Verhaltens, die Verunsicherung entgegenwirkt. So können unsachliche Verhaltensweisen, die eine konstruktive Auseinandersetzung verhindern, vermieden werden.

In dieser Unterrichtseinheit geht es nicht darum, Fachwissen zu vermitteln und abzufragen, sondern die Auszubildenden zur Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und zur Reflexion eigener Verhaltensweisen zu ermutigen.

So erwerben die Auszubildenden allmählich das Zutrauen, Konflikte eigenständig erkennen und Lösungen anstreben zu können. Sie müssen Konflikte nicht mehr als etwas Überwältigendes empfinden und sich selbst nicht als machtloses Opfer, das mit integren Mitteln in Konfliktsituationen nichts ausrichten kann, sondern nur den Kopf in den Sand stecken, die Realität ignorieren, sich mit kleinen Racheakten Genugtuung verschaffen oder sich durch andere eher hoffnungslose Strategien Rettung erhoffen kann. Sie lernen ihre emotionalen Reaktionen auf bestimmte Konfliktsituationen kennen. Sie können erproben und erfahren, wie sie ihre Gefühle bewältigen und konstruktiv nutzen können.

Durchführung und Erfahrungen mit der Unterrichtseinheit

Zu Beginn wird mit den Auszubildenden der Begriff Konflikt aus ihrer persönlichen Sicht, also nicht unter abstrakten Aspekten, sondern unter Berücksichtigung der persönlichen Betroffenheit, definiert.

Aufgrund persönlich erlebter Konflikte werden in Rollenspielen und Diskussionen konstruktive Bewältigungsstrategien entwickelt und eingeübt.

Möglicherweise werden auch von den SchülerInnen Konfliktbereiche angesprochen, für die die LehrerInnen keinen eindeutigen Umgang haben oder der für sie von hoher Brisanz ist.

Die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit diesem Themenbereich erfordert von den LehrerInnen ein anderes Einlassen auf das Unterrichtsgeschehen und Umgehen mit den SchülerInnen.

Es ist üblich, dass der Stundenverlauf durch die LehrerInnen zeitlich und inhaltlich relativ exakt vorausgeplant wird. Der Verlauf der Schulstunde im Rahmen dieser UE kann eine Richtung einnehmen, die vorher so nicht geplant war. Eine Richtungsänderung sollte der Lehrer zulassen können. In einer offenen Atmosphäre gelingt es eher, einen Zugang zur Selbstwahrnehmung zu erhalten. Eine LehrerIn der Fortbildung sagte dazu: Ich empfinde es so, dass wir alle in einem Boot sitzen. Normalerweise bin ich der Steuermann. Hier sind wir jetzt alle gleich verantwortlich und wissen nicht, wohin die Reise geht und ob es bei rauer See nicht untergeht. Das ist ein sehr unsicheres Gefühl. (TeilnehmerIn der LehrerInnenfortbildung 2002/2003)

Wichtig ist es, die in den jeweiligen Klassen eingespielten SchülerIn-LehrerIn-Interaktionen zu verlassen. Ein Bestandteil der Aufgaben der LehrerInnen ist die Leistungsbeurteilung. Bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und den ersten zaghaften Ansätzen, über sich selbst zu sprechen, ist eine Beurteilung nicht sinnvoll. Im Allgemeinen werden Störungen im Unterrichtsalltag als Beeinträchtigung empfunden. Ohne auf ihre Ursachen einzugehen, wird daher versucht, sie möglichst schnell zu beseitigen.

Für Unterrichtsinhalte mit den Schwerpunkten Selbst- und Sozialkompetenz ist ein anderer Umgang mit Störungen notwendig. Gerade das Störungsverhalten, aber auch das sehr passive Verhalten von SchülerInnen kann einen guten Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten bieten. So gilt es, Dinge, die am Rande geschehen, aufzugreifen und zu thematisieren. Diese Umgehensweise entspricht der TZI-Regel - Seitengespräche haben Vorrang.

In manchen Klassen gibt es sehr dominante SchülerInnen. Sie beteiligen sich am Unterricht, nehmen aber durch ihr Verhalten viel Raum ein und befinden sich damit häufig an der Grenze zum Störenfriedverhalten. In den Gesprächen hat sich herausgestellt, dass es für LehrerInnen schwierig ist, vor einer Klasse zu stehen, die sich kaum am Unterricht beteiligt. Da ist eine dominante SchülerIn manchmal hilfreich, selbst wenn dies dazu führt, dass die anderen in ihrer passiven Rolle verharren können. Hier wäre es gut, Stille zulassen zu können und nicht als 'schlechte Unterrichtsgestaltung' zu definieren.

Während der UE tauchen natürlich auch Schwierigkeiten mit SchülerInnen auf, mit denen das Unterrichten immer schwierig ist. Das schlechte Verhältnis zwischen der

LehrerIn und der SchülerIn lässt es kaum zu, dass die SchülerIn sich in der gewünschten Form auf den Unterricht einlässt. In solchen Situationen muss die LehrerIn besonders in der Lage sein, die persönliche Betroffenheit aus der Beziehung zu nehmen.

Auswertung der Unterrichtseinheit

Ebenso bedeutend wie die Entwicklung des Konzeptes für eine UE 'Konflikt- und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung' ist die Bearbeitung der Erfahrungen und Empfindungen, die die LehrerInnen während der Durchführung der Unterrichtseinheit erleben. Dieses geschieht in den Veranstaltungen in einem kollegialen Austausch. Das ist besonders wichtig, da dafür im Schulalltag wenig Zeit vorgesehen ist. Der selbstreflexive Anteil am Austausch der LehrerInnen untereinander zeigt, dass es anderen ähnlich geht, verringert daher Versagensgefühle und bestärkt darin, neue methodische und inhaltliche Wege zu gehen. Außerdem erweitert diese gemeinsame Betrachtung der unterschiedlichen Konfliktkonstellationen die Palette der Aspekte, die eine Konfliktsituation ausmachen und deren Lösungsstrategien. Besonders brisante Problemkonstellationen werden häufig erst einmal abgewehrt. Im Austausch hat die Problematik diese Brisanz für andere TeilnehmerInnen nicht, da sie aus einer anderen, nicht beteiligten Perspektive darauf schauen können. Hierfür ein Beispiel:

Eine der TeilnehmerInnen berichtet von ihrer Unterrichtseinheit. Als Einstieg sollten die SchülerInnen Konfliktsituationen schildern. Hier problematisierten sie als einen aktuellen Konflikt ihr Problem mit einer LehrerkollegIn. Im Austausch meinten einige KollegInnen der Fortbildung, dass man sich darauf nicht einlassen dürfe, und äußerten ganz klar, das würde ich nicht zulassen! Durch die Bearbeitung dieser Problematik geraten sie selbst in einen Loyalitätskonflikt KollegInnen gegenüber. Auch für die LehrerIn war diese Situation durchaus problematisch, sie wich ihr aber nicht aus.

In der Fortbildung geht es nun bezogen auf diese Situation darum, zu überlegen, wie man diesen Konflikt aufgreifen und bearbeiten kann, ohne die Sorge zu haben, gegen eine KollegIn Partei zu ergreifen. Hier war es besonders schwierig, da die berichtende LehrerIn die Beschwerden und Vorwürfe der SchülerInnen gut nachvollziehen konnte. Im kollegialen Austausch in Form der Intervision wurde deutlich, dass Vieles an der Persönlichkeit und den Verhaltensweisen dieser LehrerIn fremd erschien. Wahrscheinlich ergeht es den SchülerInnen ähnlich. Diese Fremdheit könnte in dem unterrichtlichen Konfliktgespräch herausgearbeitet werden und damit seine beängstigenden Anteile verlieren. Die SchülerInnen können daran erkennen, dass ein Beweggrund für die Ablehnung einer Person auch die Angst vor etwas Fremdem sein kann. Dieses Erkenntnis kann Akzeptanz schaffen und damit den Konflikt entschärfen.

Da die LehrerIn dem Konflikt nicht auswich, blieb sie in ihrem Verhalten und dem, was sie inhaltlich vermittelte, stimmig. In dieser UE wird der Lernprozess nicht in erster Linie über den kognitiven Weg initiiert, sondern als Erfahrungslernen. Erfahrungslernen

findet nicht nur über das gesprochene Wort, die verbale Kommunikation statt, sondern über das vorgelebte Verhalten. An diesem Konflikt wurde den TeilnehmerInnen noch einmal deutlich, dass sie, um einen Konfliktlösungsprozess zu begleiten, keine eigene Position beziehen müssen, eigentlich sogar gar nicht dürften und auch kein eigener Lösungsvorschlag erforderlich ist. Diese Erkenntnisse des Austausches schwächten die Haltung „das würde ich nicht zulassen!“ deutlich ab.

Für die LehrerInnen ist es oft schwierig, Gefühle der Unsicherheit, die ein offener, prozessorientierter Unterricht mit sich bringt, zuzulassen. Manche haben sich mühsam Strategien geschaffen, ihre Ängste und Unsicherheit beherrschen und ihren Unterricht möglichst reibungslos bestreiten zu können. Diese Strategien werden letztendlich von ihnen aber nicht unbedingt als hilfreich empfunden.

Im kollegialen Austausch können diese Ängste erst einmal geäußert werden. Im gemeinsamen Gespräch werden die Hintergründe für die Unsicherheit sichtbar. Woher kommt die Unsicherheit, was steckt dahinter, welche Strategien haben andere KollegInnen für solche Situationen? Die gemeinsame Reflexion eröffnet neue Handlungsalternativen.

3. Auswertung, Fazit und Ausblick

Zu diesem Teil der Dokumentation möchten wir sowohl die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer, die an der Fortbildung teilgenommen haben, als auch unsere Eindrücke als Teamerinnen und Teamer heranziehen. Mit dem Inhalt, den Themenschwerpunkten der Fortbildung werden wir uns ebenfalls auseinandersetzen. Zuletzt sollen die Rahmenbedingungen der Fortbildung bewertet werden.

Systematisches Feedback der TeilnehmerInnen Befragung:

In der Seminarbeurteilung wurden die LehrerInnen gefragt, was sie zu der Teilnahme an der Fortbildung bewogen hat, mit welchen Erwartungen sie gekommen sind, welche Themen für sie besonders interessant und erkenntnisreich waren und zu einer Bereicherung in der Berufspraxis geführt haben. Natürlich wurde auch nach der Arbeitsatmosphäre gefragt.

Etwa drei Viertel der TeilnehmerInnen hatte sich aufgrund der zahlreichen Ausbildungskonflikte für die Zusammenarbeit mit 'Ausbildung - Bleib dran' und damit auch für diese Fortbildung entschieden. Ein Fünftel der fünfzehn TeilnehmerInnen war von der Schulleitung gebeten oder auch aufgefordert worden, an der Fortbildung teilzunehmen.

Ein Fünftel hatte keine Erwartungen. Die Hälfte der TeilnehmerInnen erwartete von der Fortbildung eine Erweiterung ihrer Kompetenz, um besser präventiv etwas gegen Ausbildungskonflikte und -abbrüche tun zu können und etwa ein Fünftel erhoffte sich mehr Kompetenz hinsichtlich der Intervention bei Ausbildungskonflikten.

Für den Großteil der LehrerInnen wurden die Erwartungen zufriedenstellend erfüllt, ein Fünftel sah die Erwartungen nur teilweise erfüllt.

Bis auf zwei TeilnehmerInnen äußerten alle großes Interesse an den Seminarinhalten. Eine dieser LehrerInnen hat als Grund für die Teilnahme angegeben, dafür abgeordnet worden zu sein.

Der Erkenntnisgewinn war für die meisten TeilnehmerInnen groß, nur für ein Fünftel fiel er gering aus.

Die meisten TeilnehmerInnen empfanden die Seminarinhalte als Bereicherung für ihre Berufspraxis, auch hier sah ein Fünftel nur wenig Bereicherung.

Besonders interessant war für ein Drittel der TeilnehmerInnen der Austausch mit KollegInnen. Der Hälfte der LehrerInnen war das Kennenlernen verschiedener Methoden wichtig und sie hätten sich noch mehr davon gewünscht.

Über ein Drittel empfanden die ausführliche Darstellung und Reflexion der UE zu umfangreich.

Gruppe der TeilnehmerInnen

Die individuelle Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war unterschiedlich. Es gab mehrere Teilgruppen, je nach Schulzugehörigkeit. Es wurde deutlich, dass diese Gruppe sehr heterogen war. Dies äußerte sich unter anderem in der Motivation, die sich beispielsweise im unterschiedlichen Engagement niederschlug. Die heterogene Zusammensetzung zeigte sich aber auch in der Bereitschaft, auf den anderen mit seinen Problemen einzugehen. Untereinander respektierten sich die TeilnehmerInnen und waren durchweg an den verschiedenen schulischen Problemlagen der anderen interessiert. Konflikte - auch mit unserer Arbeitsweise - wurden sichtbar, aber selten ausgetragen.

Es gab TeilnehmerInnen, die aus dem Interesse an der Thematik an der Fortbildung teilgenommen haben, aber auch solche, die zur Teilnahme an der Fortbildung durch eine schulische Entscheidung ‚abgeordnet‘ wurden. Insgesamt können wir aber sagen, dass Interesse an der Erweiterung des eigenen Wissens- und Erfahrungsspektrums bei allen TeilnehmerInnen vorhanden war.

In der Gesamtgruppe wurde intensiver diskutiert, wenn es um allgemeine schulpolitische oder berufspädagogische Themen ging oder die SchülerInnenproblematik im Mittelpunkt stand. Die Auseinandersetzung (Planung, Durchführung, Vorstellung und Analyse) mit dem anwendungsbezogenen Teil der Fortbildung, der Unterrichtseinheit „Berufsausbildungskonflikte“, stieß bei den TeilnehmerInnen anfangs eher auf ein zurückhaltendes Engagement. Nach der ersten Vorstellung und dem gemeinsamen Austausch darüber in der Fortbildungsrunde wurde der Sinn für alle deutlicher und führte zu mehr Akzeptanz und Beteiligung. Die Gruppengespräche über Ablauf und Erfahrungen der jeweiligen Stunden waren zum Teil sehr ergiebig und zeigten den Sinn dieses Teils der Fortbildung noch einmal auf, denn hier war das gewonnene Wissen als professioneller Zugewinn erkennbar.

Die vorgestellten Unterrichtseinheiten über Konflikte zeigen deutlich, wie unterschiedlich die Lehrkräfte die gegebenen Anregungen aufgenommen haben. So hatten wir bei wenigen Lehrkräften den Eindruck, sie hätten die Unterrichtseinheit nur als Pflichtübung begriffen und daher mit geringstem Aufwand vorbereitet und durchgeführt. Die meisten haben sich intensiv mit der Problematik auseinandergesetzt und auch ihre eigene Rolle bei der Reflexion der Unterrichtseinheit angesprochen.

Insgesamt war die Gruppe stark an einem Input durch die VeranstalterInnen interessiert. Das ließ sie offen sein für neue von uns oder externen ReferentInnen vorgetragene Themen oder praktische Übungen (bis hin zum Erlernen von Aufwärmübungen beim Rollenspiel). Dies führte zum Teil aber auch zu Schwierigkeiten, beispielsweise wenn von der Gruppe die Schilderung eigener Fallbeispiele gefordert wurde. So musste immer wieder eine Balance gefunden werden, die Erwartungshaltung und die inhaltlichen Wünsche der TeilnehmerInnen mit unseren Zielen abzustimmen.

Ging es um die Reflexion der eigenen Rolle und um die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und den subjektiven Gefühlen, waren die TeilnehmerInnen deutlich zurückhaltender. Allerdings will die Selbstreflexion auch gelernt sein, und das erfordert Zeit.

Durch die Teilnahme an der Fortbildung wurde bei den Lehrerinnen und Lehrern die Fähigkeit, konfliktreiche Situationen im Unterrichtsgeschehen frühzeitig zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren, deutlich verbessert. Dieses betrifft das Erkennen erster Anzeichen im Verhalten der Auszubildenden, die auf gefährdete Auszubildendenverhältnisse hindeuten, das Schaffen von Gesprächsmöglichkeiten mit den Auszubildenden und deren Unterstützung beim Finden von Lösungsmöglichkeiten. Durch die Reflexion des Unterrichtsgeschehens wurden den LehrerInnen neue Möglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit SchülerInnen, die den Unterricht durch auffällige Weise stören, eröffnet. Die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als BerufsschullehrerIn unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen befähigt die LehrerInnen, die unterschiedlichen Perspektiven, die im Verhalten der Auszubildenden und der Betriebe deutlich werden, einzuordnen. Dadurch konnten ihre Handlungskompetenzen, den Unterricht konfliktbegleitend zu gestalten, gestärkt werden. Durch die Entwicklung und Erprobung der Unterrichtseinheiten wurden Arbeitsansätze, die bisher wenig ausgebildet und erprobt waren, erarbeitet. Die Institution Schule mit ihren fachorientierten Unterrichtsformen und -auflagen bietet bisher kaum Möglichkeiten eines strukturierten Austausches. Diese Verständigungslücke konnte durch die Fortbildung ebenfalls geschlossen werden.

Am intensivsten profitierten die TeilnehmerInnen, die bereits länger (zwei Jahre) an der Fortbildung teilnehmen konnten. Wir konnten bei ihnen im Verlauf der Fortbildung einen Gewinn der kognitiven und methodischen Fähigkeiten, aber auch in der Selbst- und Sozialkompetenz erkennen. Für eine längere Anwesenheit spricht auch, dass die für diese Fortbildungskonzeption notwendige vertrauensvolle Zusammenarbeit in der Gruppe sich erst langsam herauszubilden beginnt, so dass ein Jahr nicht ausreicht, um diesen Prozess zu initiieren. Gerade bei Fortbildungsinhalten und Methoden, die eine stärkere Ich-Nähe und eine Reflexion der eigenen Person erfordern und erst eingeübt werden müssen, ist ein ausreichender Zeitrahmen wichtig. Hier ergaben sich auch deutliche Unterschiede in der Gruppe. Bei einigen TeilnehmerInnen wurde deutlich, dass es ihnen schwer fiel, auf die Probleme anderer einzugehen und sie erst einmal zu verstehen und nicht gleich mit eigenen Erfahrungen und Problemen und Lösungen einzusteigen. Das musste erst angelegt und auch methodisch geübt werden. Dafür hat sich insbesondere die Methode der Intervision bewährt.

Bei dieser Einschätzung muss auch reflektiert werden, dass unser Fortbildungsangebot für die Lehrerinnen und Lehrer in seinen methodischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen neu und manchmal sicherlich irritierend war. Es blieb nicht bei der vielleicht eher erwarteten rein kognitiven fachspezifischen Wissensvermittlung zum

Thema Ausbildungsabbruch und Konflikt, sondern es ging auch um ihre Rolle und ihre Person: Sowohl ihr bisheriges Rollenverständnis als überwiegend fachzentrierte BerufsschullehrerIn wurde mit einem anderen, erweiterten Rollenverständnis konfrontiert als auch die reflexive Einbringung der eigenen Person im Zusammenhang mit schulischen Interaktionen gefordert. Das hat sicherlich Mut und Überwindung gekostet, was sich als Gewinn in vielen Beiträgen der TeilnehmerInnen und ihren Unterrichtseinheiten niedergeschlagen hat.

Themen

Fortbildungsinhalte, die sich um zusätzlichen Wissenserwerb und die Erweiterung von Fähigkeiten wie Gesprächsführung, Rollenspiel und Themenzentrierte Interaktion drehen, waren willkommen.

Der Umgang mit der Intervision war eher ungewohnt. Den TeilnehmerInnen fiel es nicht leicht, sich mit einem Problem in den Mittelpunkt zu stellen und eventuell sogar im Rollenspiel eine Lösung auszuprobieren.

Deshalb verwundert es nicht, dass sie, nach einem ersten Kennenlernen während fünf Sitzungen, keine weiteren Sitzungen mit dem Intervisionsschwerpunkt forderten, auch keine anderen mit personenzentrierten Anteilen. An den am Ende des Kurses stattfindenden Darstellungen und Gesprächen über die einzelnen durchgeführten Unterrichtseinheiten ließ sich ablesen, dass insgesamt viele inhaltliche und methodische Erkenntnisse reflexiv und selbstreflexiv eingeflossen sind (eine LehrerIn benutzt zum Beispiel die Methode der Intervision für den Einstieg in ihre Unterrichtseinheit, eine andere nimmt eine Störung als Klassenkonflikt auf und behandelt diesen gemäß TZI-Regeln). Eine Irritation entstand im Zusammenhang mit der Durchführung und Auswertung der Unterrichtseinheiten. Sinn und Lerneffekt dieses Themenfeldes waren den LehrerInnen zunächst nicht deutlich. Vielleicht war ihnen nicht klar, dass das Ziel der Fortbildung, sie für eine neue Rolle der BeraterIn und VermittlerIn zu stärken, nicht der Hauptschwerpunkt ist, sondern dass es genauso darum geht, die Themen Sozial- und Selbstkompetenz zum festen Bestandteil ihres Unterrichts zu machen.

Außerdem wollten sie diesem Bereich möglicherweise nicht soviel Bedeutung zumessen, da sie sich mit der Umsetzung der Konfliktthematik im Unterricht alleingelassen und verunsichert fühlten.

Ein weiterer Grund für die Irritation mag aber auch an den unklaren Vorgaben in der Ankündigung für diese Fortbildung gelegen haben.

Rahmenbedingungen

Die gute personelle Ausstattung mit vier TeamerInnen ist wichtig, um die Gruppe zu teilen und unter Anleitung in Kleingruppen zu arbeiten bzw. zu zweit bei bestimmten Phasen als Team aufzutreten (z.B. bei der Intervision). Ebenfalls sinnvoll ist die interdisziplinäre Zusammensetzung des Teams, vor allem die dadurch erreichte pädagogi-

sche und psychologische Kompetenz und die damit verbundene inhaltliche und methodische Vielfalt. Auch die Zusammensetzung der TeamerInnengruppe mit zwei Frauen und zwei Männern ist vorteilhaft, da auch die Fortbildungsgruppe aus Männern und Frauen bestand, so dass wir auch geschlechtsspezifischen Erfahrungen sowohl der TeilnehmerInnen als auch ihrer SchülerInnengruppe besser gerecht werden konnten.

Sinnvolles Zeitvolumen für die einzelnen Sitzungen als auch die Länge der Fortbildung über den Zeitraum von zwei Jahren sind nötig und werden dem vielschichtigen und prozesshaften Charakter der Veranstaltung gerecht. Auch die örtlichen (zentraler Standort) und die räumlichen Vorgaben durch die Akademie für Arbeit und Politik als Fortbildungsort waren angenehm (hinzu kam, dass alle mit Tee, Kaffee und Keksen gut versorgt wurden).

Durch die Einbettung der TeamerInnen und einiger TeilnehmerInnen aus der LehrerInnenfortbildung in den Arbeitsausschuss ‚AusbildungsabbrecherInnen‘ wurde ein gegenseitiger Transfer ermöglicht, ebenso wie durch die Teilnahme an den während dieser Zeit stattfindenden Fachtagungen und deren Reflexion in der Fortbildung. An dieser Stelle wird der integrierte Ansatz des gesamten Projektes deutlich.

Die zusätzliche Einbindung von drei LehrerInnen aus der Fortbildung in einem Schulbegleitforschungsprojekt bot die Möglichkeit, vertiefte Erfahrungen zum Fortbildungsthema zu sammeln. Diese flossen in Teilen wieder in den gesamten Fortbildungskreis zurück.

Gruppe der TeamerInnen

Die Gruppe bestand aus drei PsychologInnen, die vom LIS (Schulpsychologischer Dienst), der Universität (Pädagogische Psychologie) und von ‚Bleib dran‘ kamen, und einem Berufsschulpädagogen vom LIS. Die Leitung lag bei der Mitarbeiterin von ‚Bleib dran‘. Die Gesamtplanung wurde gemeinschaftlich erarbeitet. Für einzelne Themenblöcke übernahm eine TeamerIn die Vorbereitung und Durchführung. In den übrigen Stunden waren wir als Team zuständig, dabei war es manchmal unklar, wer in der Gruppe der FortbildnerInnen welche Rolle spielte und welche Position einnahm. Leider ist es nicht gelungen, die Aufgabenverteilung in diesen Stunden genauer und klarer abzusprechen. Dies hätte möglicherweise auch für die TeilnehmerInnen größere Klarheit gebracht. So war das Fortbildungsteam eher ein Beispiel für spontane Rollenübernahme. Das brachte aber auch Spontaneität und Lebendigkeit und betonte den prozesshaften Charakter der Fortbildung. Er hatte auch für uns TeamerInnen experimentellen Charakter und war auch für uns ein Lernprozess, sich gemeinsam mit den LehrerInnen dem Lerngegenstand angemessen anzunähern.

Fazit und Ausblick

Sowohl unsere Eindrücke als auch das systematische Feedback der TeilnehmerInnen bestätigen den Ansatz und die inhaltliche und methodische Vorgehensweise im Sinne einer für das berufliche Schulfeld sinnvollen Erweiterung der Wissens-, Erfahrungs- und Handlungskompetenz im Umgang mit konfliktreichen Ausbildungsabbrüchen. Die Erfahrungen aus dieser Reflexion werden in die Curriculumentwicklung einfließen, die wir als einen offenen Prozess begreifen.

Fragen zur **Nachhaltigkeit** für die ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer und zur **Breitenwirksamkeit** unserer Fortbildung sollen zunächst angesprochen werden.

- Im Zusammenhang mit der Nachhaltigkeit erscheint uns ein zeitlich begrenztes Beratungsangebot an die Lehrerinnen und Lehrer im Anschluss an die Fortbildung sinnvoll. In einzelnen Sitzungen könnte ein von uns moderierter Austausch über ihre weiteren Erfahrungen im Zusammenhang mit der Konflikt- und Abbruchthematik stattfinden.
- Ideen zur Breitenwirksamkeit sollen über die ausgebildeten LehrerInnen hinaus zielen. Das ist bereits erreicht, wenn diese in den Kollegien an geeigneter Stelle von der Fortbildung berichten, auf die erarbeiteten Unterrichtseinheiten hinweisen oder diese gemeinsam mit KollegInnen ausprobieren, also als MultiplikatorInnen an ihrer Schule tätig sind.
- Als weitere Möglichkeit erscheint es uns sinnvoll, das Thema „Berufsausbildungskonflikte und Berufsausbildungsabbrüche“ im Schulprogramm der teilnehmenden Schulen zu verankern und damit einen dementsprechenden Ausbau des Schulprofils vorzunehmen.
- Darüber hinaus könnte das Fortbildungsteam kurze (z.B. 90 Minuten auf Fachkonferenzen wie Deutsch, Politik und bestimmte berufsbezogene Fächer oder für ein bestimmtes Lernfeld) oder längere Fortbildungsveranstaltungen (z.B. während der Präsenztage) zu diesem Thema für das gesamte Kollegium anbieten und damit auch einen Anreiz zur Teilnahme an einer nächsten Fortbildung geben. Diese zunächst schulintern gestalteten Fortbildungsveranstaltungen ließen sich auch an anderen Berufsschulen, die bislang nicht in den TeilnehmerInnenkreis einbezogen sind, durchführen. Auch die Einrichtung von themenbezogenen Arbeitskreisen zu diesem Thema an einzelnen Schulen wäre denkbar (Zu diesem Zweck wollen wir als Fortbildungsteam die Thematik und unsere Arbeit mit Hilfe von Videoaufnahmen anschaulicher machen).

Mit all diesen Maßnahmen sind dann sowohl mehr LehrerInnen erreichbar als auch über sie eine größere SchülerInnengruppe. Nötig dazu ist eine weitere Etablierung und langfristige Absicherung der hier vorgestellten schulübergreifenden interdisziplinären LehrerInnenfortbildung (im Sinne des Fortbildungsauftrages des Bremer Schulverwaltungsgesetzes).

Weiter gedacht ist es sicherlich hilfreich, wenn entsprechende schulische Lerninhalte (die Vermittlung von sozialer Kompetenz, von Konfliktlösungsstrategien) und ein ver-

ändertes Rollenselbstverständnis (neben dem fachlichen auch den pädagogischen Anteil stärker einzubeziehen und zu reflektieren) schon im Studium für BerufsschullehrerInnen verbindliche Inhalte werden. In diese erste Phase der BerufsschullehrerInnen-ausbildung sollten Lehrveranstaltungen aus der Berufsschulpraxis zu den Themen „Kommunikation und Konflikte in der Berufsausbildung/Ausbildungsabbrüche“ aufgenommen werden. Spezifische Praktika in Berufsschulen könnten zusätzlich den Erfahrungshorizont erweitern. Die frühzeitige Erfahrung der Einheit fachbezogener und fachübergreifender Berufsbildung fördert das Verständnis und Engagement für Jugendliche in schwierigen Phasen ihres Ausbildungsprozesses.

Ebenso sollte es ein Schwerpunkt im Referendariat werden. Hier bieten sich mehrere Möglichkeiten einer thematischen Einlassung an:

- Einbindung in den obligatorischen Ausbildungsbereich „Erziehungswissenschaft“
- Angebot und Teilnahme an Wahlpflichtkursen
- Angebot und Teilnahme im Rahmen der Pädagogischen Woche

In der ersten Praxisphase bietet eine Fortbildung für neueingestellte LehrerInnen nach einigen Monaten Tätigkeit die Möglichkeit, auftretende Widersprüche zwischen Theorie und Praxis zu bearbeiten und Konfliktsituationen zu reflektieren. Gegebenenfalls kann ein Praxisschock abgefedert werden, indem man frühzeitig Beratungen und Unterstützungen für den Berufsschulalltag bekommen kann, beziehungsweise ein Feedback im kollegialen Austausch erfährt.

Zur Curriculumentwicklung:

- Vorstellbar ist ein Modell, das wie bisher einen zweijährigen Kursus vorsieht, um die angestrebte kognitive und handlungsorientierte Qualität der Fortbildung abzusichern (abweichend von den oft üblichen Einjahres-Angeboten in der LehrerInnenfortbildung).
- Ein andere mögliche Konzeption würde ebenfalls einen zweijährigen Zeitrahmen erfassen, aber aufgeteilt in zwei Phasen: Während die erste Phase im bisherigen Veranstaltungsmodus verläuft und vor allem Wissens- und Methodeninput gibt, beinhaltet die zweite Phase eine praxisnähere schulspezifische Orientierung, um die LehrerInnen bei der Erprobung ihrer im ersten Jahr erlernten Fähigkeiten und deren Weitergabe zu begleiten und zu unterstützen. Das ist durch gezielte Methoden wie Supervision und Intervision während dieser Zeit zu erreichen. Eine dezentrale Supervisions- und Intervisionsarbeit an den Schulen würde eine Implementierung der neuen Arbeitsschwerpunkte in der schulischen Praxis erleichtern und den angestrebten Zielen der Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit entgegenkommen.

Eine Entscheidung über den konkreten Verlauf können wir zu diesem Zeitpunkt nicht treffen, da unser Diskussionsprozess noch nicht abgeschlossen ist.

Ganz sicher ist, dass ab dem Schuljahr 2004/2005 eine Fortbildung für BerufsschullehrerInnen über einen Zeitraum von zwei Jahren stattfindet.

Literaturverzeichnis:

- Bildungsbericht 2003: Der Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). Federführung: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt am Main/Berlin)
- Berufsbildungsbericht 2003: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)
- Caplan, G., 1964: Principles of preventive psychiatr. New York Basic Books
- Cohn, R., 1981: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: Kutter, P. (Hrsg.): Gruppendynamik der Gegenwart (S. 156-165), Wissenschaftlicher Buchverlag, Darmstadt
- Decker, F., 1994: Team Working. Lexika Verlag, München
- Fachausschuss 7.3 "Informatische Bildung in Schulen" der Gesellschaft für Informatik, 2000: Gesamtkonzept zur informatorischen Bildung an allgemeinen bildenden Schulen. In: Empfehlungen der GI für Informatik-Studium, -Ausbildung, -Fortbildung und -Weiterbildung
- Farau, A. & Cohn, R.C., 1984: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Klett-Cotta
- Gibitz et al., 2001: Vorgaben zur Bearbeitung der Rahmenlehrpläne für den Sek I-Bereich Bildungsministerium M/V
- Miller, R., 1989: Sich in der Schule wohlfühlen. Beltz Verlag
- Schaller, R. 2001: Das große Rollenspiel-Buch. Beltz Verlag
- Vopel, K.W., 1980: Handbuch für Gruppenleiter. ISKO Press, Hamburg
- Jung, E., 2001: Neue Akzente in der Lehrerbildung. Schwalbach.
- Memorandum zur Reform der Lehrerbildung 1999, (Hrsg.): Deutsche Vereinigung für politische Bildung -Landesverband Hessen. In: Jung, E., 2001: Neue Akzente in der Lehrerbildung (S. 92-95). Schwalbach.
- Euler, D., 1997: Sozialkompetenz eine „Ungefährqualifikation“ oder Kernelement einer zukunftsorientierten Zielkategorie. In Drees, G., Ilse, F., (Hrsg.) 2000: Arbeit und Lernen (S. 105-142) Band 1. Bielefeld,.
- Gellhardt, H., Kohlmeyer K., 1995: Anatomie des Ausbildungsabbruchs. Berlin.
- Quante-Brandt, E., 2000: Qualitätsverbesserung in der handwerklichen Berufsausbildung - Ausbildungsabbruch vermeiden. In: Rützel, J.: Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bertelsmann.
- Quante-Brandt, E., 2003: Konflikte im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf, Bielefeld.
- Rützel, J., Sesink, W., (Hrsg.) (1998): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt am Main
- Rokicka, E., 2004 unveröffentlichter Praktikumsbericht der Universität Bremen
- Schulz von Thun, F., 2001: Miteinander Reden. Band 1-3. Rowohlt Taschenbuch
- Steffens, G.,: Zwischen Praxis und Wissenschaft - Orientierungsprobleme in der LehrerInnen-ausbildung. In: Jung, E., 2001: Neue Akzente in der Lehrerbildung (S. 44-54). Schwalbach.
- Zimmermann, W.-D., Andorfer, W., 1993: Handeln in Gruppen. Verlag an der Ruhr

Anhang

Materialien zum Kennenlernen der SchülerInnen und ihrer Situation

Indikatorenmodell zur Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen

Symptome:

- Häufige, kurze entschuldigte Fehlzeiten
- Unentschuldigte Fehlzeiten
- Unpünktlichkeit
- Hausaufgaben / Berichtsheft fehlt
- Plötzlicher / kontinuierlicher Leistungsabfall
- Konzentrationsschwächen, Müdigkeit
- Schwankende Leistungen
- Abbruchrelevante Äußerungen

Risikofaktoren ergeben sich aus:

- Einstellung zum Beruf
- Diskrepanz zwischen Ausbildungs- und Wunschberuf
- Ungenügende Information über den Beruf
- Mangelnde Identifikation mit dem Ausbildungsberuf
- Finanzielle Probleme
- Ungünstige familiäre Verhältnisse
- Geringe oder keine Unterstützung der Ausbildungsbemühungen
- Einengung / überzogenes autoritäres Verhältnis
- Wohnsituation
- Herkunft
- Sprachkenntnisse
- Soziale, kulturelle Entwurzelung
- Geringe Selbstkompetenzen / Sozialkompetenzen
- Unselbständigkeit
- Unrealistisches Selbstbildnis
- Umgang mit Kritik
- Versagensängste / Frustrationen durch Misserfolgserlebnisse
- Verschlossenheit, Kontaktschwierigkeiten
- Reagiert auf Probleme mit Rückzug / Vermeidung
- Kein Durchsetzungsvermögen
- Übersteigerte Durchsetzungsfähigkeit

- Schwierigkeiten, Regeln einzuhalten
- Lernprobleme
- Überforderung
- Bedeutende Lücken im Lesen, Schreiben, Rechnen
- Unterforderung
- Partnerschaftssituation
- Belastung durch Partnerschaftsprobleme
- Heirat / Schwangerschaft
- Ungünstige soziale Bezugsgruppen
- Suchtverhalten / Kriminalität

Als Instrumente zur Erkennung von Risikofaktoren eignen sich Befragungsbogen und Einzelgespräche / diagnostische Gespräche

Befragungsbogen

Der Sinn des Befragungsbogens liegt darin erste Hinweise auf Risikofaktoren zu geben, die in Einzelgesprächen mit den Auszubildenden näher beleuchtet werden müssen.

1. Einleitung

Wir möchten Sie besser kennenlernen und bitten daher, folgenden Fragebogen auszufüllen. Alle Angaben sind freiwillig und werden anonym ausgewertet.

2. Ausbildungsbetrieb

Anschrift:

.....

Wer ist in Ihrem Betrieb für die Berufsausbildung zuständig?

.....

Wie groß ist der Ausbildungsbetrieb?

Wie viele Auszubildende hat der Betrieb

Wie viele Gesellen

Wie viele Meister

Gibt es im Betrieb immer einen Ansprechpartner bei:

fachlichen Problemen? Ja Nein

persönlichen Problemen? Ja Nein

Würden Sie persönliche Probleme im Betrieb ansprechen? Ja Nein

Können Sie im Betrieb in Ruhe Ihr Berichtsheft schreiben Ja Nein

Wird Ihr Berichtsheft im Betrieb regelmäßig besprochen Ja Nein

3. Zwischen Schulentlassung und jetzigen Ausbildungsbeginn habe ich:

Direkt die Ausbildung begonnen

Berufsvorbereitende Maßnahmen absolviert

Gejobbt (mehr als 6 Monate)

Sprachkurse besucht

Erziehungszeiten genommen

Eine andere Ausbildung begonnen

Sonstiges

4. Wie sehen Sie Ihren Ausbildungsberuf:

- Wunsch
- Kompromiß
- Sprungbrett
- Notlösung

5. Wie haben Sie sich über ihren Beruf informiert?

- Berufsberatung des Arbeitsamt
- Praktikum
- Freunde, Bekannte, Eltern

6. Mit der Ausbildungsvergütung kommen Sie:

- gut aus
- es geht so gerade
- reicht nicht aus
- haben die Möglichkeit meine Ausbildungsvergütung
finanziell aufzubessern

7. Welche Bedeutung / Stellenwert hat die Berufsschule für Sie?

- Hier lerne ich das notwendige Fachwissen für meinen Beruf
- Die Berufsschule ist ein notwendiges Übel in meiner Ausbildung
- Der Besuch der Berufsschule zum Ausbildungsalltag ist eine Entlastung
- Kontaktmöglichkeit mit anderen Auszubildenden
- Der Berufsschultag ist kürzer als der Arbeitstag
- Hier gibt es weniger Reibereien

8. Ihre Stärken und Schwächen

Welche Sprachen sprechen Sie?

Haben Sie Schwierigkeiten mit der deutschen
Rechtschreibung? Ja: Nein:

Haben Sie Schwierigkeiten mit den verlangten
mathematischen Kenntnissen? Ja: Nein:

Können Sie die Ihnen gestellten Aufgaben verstehen ?

- immer
- meistens
- nicht immer
- selten
- überhaupt nicht

Haben Sie die Möglichkeit das Fachwissen der Berufsschule im Betrieb einzusetzen?

Ja: Nein:

Unterstützen Ihre Eltern sie in ihrer Ausbildung?

Ja: Nein:

Werden Fragen aus der Praxis in der Berufsschule bearbeitet und beantwortet?

Ja: Wie geschieht das:

.....

Nein: warum nicht:

.....

Würden Sie bei schulischen oder beruflichen Problemen Unterstützungsangebote aufsuchen?

Ja Nein

9. Was wünschen Sie sich von der Berufsschule?

.....
.....

10. Schulverlauf

Wie viele Jahre sind Sie zur Schule gegangen:

Mit welchem Abschluß haben Sie die Schule verlassen:

11. Angaben zur Person (Freiwillige Angaben)

Name:

Anschrift:

Geburtsdatum:

- Wohnen Sie:
- bei den Eltern
 - eigene Wohnung
 - Wohngemeinschaft
 - Freundin/Freund zusammen

Materialien zur Problembearbeitung im Einzelfall

Leitfaden für ein diagnostisches Gespräch / Einzelgespräch

- Vertraulichkeit zusichern! -

1. Allgemeine einleitende Fragen

- Was ist an der betrieblichen / schulischen Ausbildung gut / nicht gut?
- Wird mit einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung gerechnet?
- Warum?
- An wem liegt es?
- Eigene Anteile?

2. Fragen zur Familien-/ Partnerschaftssituation

- Wer war an der Erziehung maßgeblich beteiligt?
- Eltern alleinerziehend?
- Geschwister?
- Wie stark ist die Bindung an das Elternhaus?
- Welche Aufgaben erledigen die Eltern für Dich?
- Was regelst Du selber?
- Gibt es Konflikte, wenn die Eltern Vorschriften machen wollen?

3. Interessen, Hobbys Freundeskreis

- Welche Hobbys
- Was macht Dir besonders viel Spaß?
- Was würdest Du gerne mal ausprobieren?
- Geht das finanziell?
- Wie oft gehst Du Deinen Interessen / Hobbys nach?
- Wie groß ist Dein Freundeskreis?
- Was machst Du am liebsten mit Freunden / Freundinnen zusammen?
- Wie häufig trifft ihr euch?
- Sind es eher alte oder neue Freunde? (Bei Jugendlichen ausländischer Abstammung: Zusammensetzung des Freundeskreises)
- Was ist Dir an einer Freundschaft besonders wichtig?
- Hast Du einen festen Freund / eine feste Freundin?
- Was wünschst Du Dir für die Zukunft?

4. Ausbildungsbetrieb

- Gehst Du gerne in den Betrieb / macht Dir die Arbeit Spaß?
- Gibt es Probleme in der Ausbildung?
- Anteil des Ausbildungsbetriebs

- Anteil KollegInnen, GesellInnen, AusbilderInnen
- Eigene Anteile
- Verstehst Du Deine Arbeitsaufgaben immer?
- Hast Du Überblick über die Ausbildungsinhalte, die Du erlernen sollst?
- Wie gehst Du mit den Problemen um?
- Sprichst Du sie an?
- Verdrängst Du Probleme eher (Zähne zusammenbeißen und durch)?
- Kannst du mit der AusbilderIn reden?
- Spricht die AusbilderIn Dich an, wenn er Probleme sieht?
- Ist er/sie verständnisvoll?
- Droht er/sie gleich mit Disziplinarmaßnahmen?
- Mit wem kannst Du Probleme im Betrieb am besten besprechen?
- Fühlst Du Dich ernst genommen?
- Wie siehst Du Deine Zukunft in dem gewählten Beruf und in dem Ausbildungsbetrieb?

Beispielhafte Unterrichtsmaterialien

Rollenspiel zum Thema Ausbildungskonflikt

Das Rollenspiel sollte werksspezifisch verändert werden, so dass die Situation dem entsprechenden Ausbildungsberuf angepasst ist.

Rollenbeschreibung für den Betriebsinhaber und Ausbilder Herrn Sangas:

Der Betrieb von Herrn Sangas ist ein kleinerer Handwerksbetrieb mit 3 Gesellen und einem weiteren Auszubildenden im ersten Lehrjahr. Die Auftragslage des Betriebes ist schwankend, so dass eigentlich jeder Auftrag angenommen wird, auch wenn die Arbeit dann manchmal kaum noch zu bewältigen ist. In solchen Situationen werden viele Überstunden geleistet. Für die Überstunden werden Konten geführt. In Zeiten mit wenig Aufträgen werden damit die dann entstehenden Minusstunden ausgeglichen. Herr Sangas möchte schon der Verantwortung, seinen Leuten Arbeit geben zu können und niemanden entlassen zu müssen, nachkommen, und da muss er sich nach der Decke strecken. Ihm wäre es auch lieber, die Aufträge würden sich gleichmäßiger verteilen, aber das hat er nicht in der Hand. Er verlangt keine Überstunden, um seine Leute zu schinden, sondern damit sie auch gemeinsam über die kargen Zeiten kommen können. Genauso wie von ihm verlangt wird, das zu nehmen, was kommt, erwartet er auch, dass seine Leute das tun. Mit seinem Auszubildenden Max ist er eigentlich sehr zufrieden, wenn da nicht das Fußballspielen wäre. Am letzten Samstag hat sein Auszubildender ihn wegen eines Fußballspiels sitzenlassen. Zwar hat er den Auszubildenden des 1. Lehrjahres in die Arbeiten eingewiesen, aber er selber ist, ohne sich abzumelden, nicht erschienen, obwohl die Überstunden vereinbart waren. Er hat sogar noch auf den Anrufbeantworter gesprochen, dass die Arbeit am nächsten Tag fertiggestellt sein würde. Zufällig hat er dann entdeckt, dass der Auszubildende aus dem ersten Lehrjahr ganz alleine auf der Baustelle war. Gemeinsam haben sie die Arbeiten dann fertiggestellt. Dieser Termin musste unbedingt eingehalten werden, da von dem Kunden Anschlussaufträge zu erwarten sind und dieser daher keinesfalls verärgert werden durfte. Herr Sangas musste auf seine eigene familiäre Verabredung, die er seit Wochen mal wieder gemeinsam mit seiner Frau wahrnehmen wollte, verzichten.

Rollenbeschreibung für den Auszubildenden MAX

19jähriger Auszubildender im Klempnerhandwerk im zweiten Lehrjahr. Max hat Spaß an der Arbeit. Er arbeitet engagiert mit. Sein Chef ist sehr zufrieden mit ihm, zumal er ihn schon etliche Arbeiten eigenständig ausführen lassen kann. In der Regel ist es für Max selbstverständlich, Überstunden zu leisten. Aber Max ist auch aktiver Fußballspieler in der Bezirksliga, mit zwei Trainingsterminen pro Woche und ca. 34 Punktspie-

len pro Jahr. Trainings- und Punktspieltermine sind manchmal schwierig mit den Überstunden zu vereinbaren. Deshalb hat es vom Trainer sowie von seinem Chef, Herrn Sangas, hin und wieder schon unmissverständliche Ermahnungen gegeben. Max will es sich mit beiden nicht verderben, denn beides, Ausbildung wie Sport, ist ihm wichtig. Als Max mal wieder in diesem Zwiespalt steckt, leistet er trotz Anordnung die Überstunden nicht, sondern geht zum Fußballspiel. Allerdings hat er den Auszubildenden aus dem ersten Lehrjahr in die Arbeit eingewiesen und geht davon aus, dass dieser die Arbeit fertigstellt. Das vorletzte Spiel hat er wegen Überstunden abgesagt und auch die Trainingsstunden der letzten Woche haben unter den Überstunden gelitten. Max hatte so viele Überstunden gemacht, weil er hoffte, dass die Baustelle dann bis zum Freitag abgeschlossen und somit am Samstag keine Überstunden notwendig sein würden. Das hat er seinem Trainer auch so dargestellt.

Als sich am Freitagabend herausstellt, dass dem nicht so ist, weist er den Auszubildenden in die noch zu erledigenden Arbeiten ein. Per Anrufbeantworter teilt er Herrn Sangas am Freitagabend mit, dass die Baustelle morgen fertiggestellt sein wird.

Exemplarische Darstellung einer erprobten Unterrichtseinheit

UE zum Thema Konflikte 24 Schülerinnen

Ablaufbeschreibung

Es wurden vier Gruppen mit drei bis fünf Teilnehmerinnen gebildet.

Sie sollten verschiedene Konfliktmöglichkeiten im betrieblichen, schulischen und privaten Bereichen auflisten, um Ursachen für Ausbildungsabbrüche zu erkennen.

Folgendes Tafelbild ergab sich:

Konflikte:

Betrieblich:

- Arbeitszeiten / schon im 1. Ausbildungsjahr allein arbeiten
- Arbeitsweise zu langsam
- Pausenregelung
- Urlaub
- gestresste Kunden
- gestresste Kollegen, schlechte Laune,
- Mobbing /Intrigen
- hohe Fehlzeiten / Krankheiten
- Arbeitsverteilung / Dreckarbeiten / für andere arbeiten, die sich verweigern
- zu hohe Ansprüche
- kein Lob von Vorgesetzten, aber sofort Kritik / Demütigung vor Kunden

Schulisch:

- Lehrer
- Zensuren
- Mitschüler
- Arbeitsweise
- Klassenarbeiten
- Faulheit / keine Lust

Privat:

- Stress zu Hause / Familie / Beziehung / Freunde
- Geldprobleme
- Wohnungsprobleme
- Krankheiten

Die Methode der Intervention bestimmte unsere weitere Vorgehensweise.

Eine Schülerin fand sich bereit, ihren aktuellen betrieblichen Konflikt zu schildern:

Seit Beginn ihrer Ausbildung befindet sich Melanie unter starkem Druck ihrer Chefin, da sie auf Grund ihrer Menstruationsbeschwerden regelmäßig an einem Tag im Monat ausfällt.

Sie ist eine sehr gute, sonst auch zuverlässige und jetzt schon selbständig arbeitende Auszubildende.

Im Gegensatz dazu sind ihre drei Kolleginnen im dritten Ausbildungsjahr absolut dazu noch nicht fähig. Daher ist die Chefin sehr auf Melanie angewiesen. Sie sieht durchaus die positiven Fähigkeiten von Melanie, lobt sie aber nie und erwartet immer vollen Einsatz von ihr. Den anderen wird z.B. häufig mal freigegeben, Melanie hat bereits eine große Menge Überstunden (reicht für drei Wochen) erarbeitet.

Die Chefin macht Melanie immer wieder Vorwürfe, wenn diese durch ihre Beschwerden ausfällt. Es wird Melanie während der Arbeitszeit noch nicht einmal ermöglicht, einen Arzt aufzusuchen, dieses kann sie nur während des Blockunterrichtes.

Gespräche von Melanie sowie von ihrer Mutter sind mit der Chefin erfolglos verlaufen. Melanie überlegt ernsthaft, ihre Ausbildung abzubrechen, obwohl ihr der Beruf gefällt und sie auch gerne in dem Betrieb bleiben würde.

Durch Nachfragen der übrigen Schülerinnen und Antworten von Melanie wurde deutlich, dass sie das Problem alleine nicht lösen kann.

In der Diskussion ergab sich der Vorschlag einer Mitschülerin, doch eine dritte neutrale Person hinzuzuziehen, die zwischen den Beteiligten vermittelt.

Melanie erkannte die Notwendigkeit und die darin liegende Chance, und wir regten an, dass sie sich doch an 'Bleib dran' wenden könnte. Das wollte sie auch tun.

Viele Schülerinnen ließen in diesen Gesprächen eine große Betroffenheit erkennen und erzählten von ähnlich gelagerten Problemen. Sie sind gespannt, ob MitarbeiterInnen von 'Bleib dran' eine Lösung bei Melanie herbeiführen können, um dann für sich selbst auch diesen Weg zu gehen.

Es war eine ruhige und sehr disziplinierte Diskussion, und die SchülerInnen äußerten großes Interesse an einer Wiederholung einer derartigen Gesprächsrunde.