

H.-Hugo Kremer & Christof Gockel
(Universität Paderborn)

Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen

Online unter: seit 26.4.2010

http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwpat

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf

Einen wichtigen Baustein im Rahmen vollzeitschulischer berufsvorbereitender Maßnahmen stellen Schülerbetriebspraktika dar. Es wird darauf verwiesen, dass sich die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen im Übergangssystem nachhaltig verbessern lassen, wenn es den verantwortlichen Akteuren gelingt, die Betriebe möglichst eng in die berufliche Förderung einzubinden. Obwohl die Potenziale von Betriebspraktika allgemein anerkannt sind, können die mit dieser Maßnahme verbundenen Erwartungen der beteiligten Akteure häufig als sehr vage und indifferent bezeichnet werden. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und gibt zunächst einen Überblick über die Vielzahl der mit dem Praktikum verbundenen Erwartungen und Zielsetzungen, bevor im Anschluss mögliche Ansatzpunkte für eine wirkungsvollere Praktikumsgestaltung dargelegt werden. Ein, vielleicht sogar der zentrale Problembereich des Schülerbetriebspraktikums – und zwar die in der fachwissenschaftlichen Diskussion nur wenig beachtete schulische Begleitung der Jugendlichen während der Praxisphasen im Betrieb – wird im Kontext eines zu überarbeitenden bzw. neu zu gestaltenden lernortübergreifenden Lehr-/Lernarrangements ‚Schülerbetriebspraktikum‘ skizziert. Es werden die Gründe und Notwendigkeiten einer intensiven Betreuung der benachteiligten Jugendlichen im Rahmen ihrer Betriebspraktika beleuchtet, bevor daran anknüpfend mit dem ‚Blended Mentoring Concept‘ ein Ansatz zur Individualisierung und Intensivierung der schulischen Begleitung der Jugendlichen in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase des Praktikums aufgezeigt wird.

School work experience in the transfer system – relevance, potential and demands on design

School work experience periods represent an important component in the context of full-time school-based pre-vocational education and training measures. The paper refers to the fact that the training and employment opportunities of disadvantaged young people in the transfer system can be significantly improved if the responsible actors succeed in involving the companies as intensively as possible in supporting their occupational progress. Although the potential of school work experience is generally recognised the expectations of the participants in connection with this measure can be characterised as very vague and indifferent. This paper starts at this point and initially gives an overview of the many expectations and goals in connection with work experience, before going on to present approaches for a more effective design of work experience. One, perhaps even the key problem area of work experience – the issue of the school guidance of the period of work experience which is rather overlooked in the academic discussions – is outlined in the context of a teaching and learning arrangement for ‘school work experience’ which is relevant to various learning venues and that should be revised or newly designed. The reasons and the necessity for the intensive guidance of the disadvantaged young people in the context of their school work experience are examined, before, following this, an approach for the individualisation and intensification of the school-based guidance of young people in the preparation period, work experience period and period of analysis of the work experience, is outlined, namely the ‘Blended Mentoring Concept’.

Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen

1 Vorbemerkungen

Die traditionelle Abfolge der Schritte *Schule, Berufsausbildung, Arbeit* ist für viele Jugendliche zur Ausnahme geworden. Das Übergangssystem ist in den vergangenen Jahren deutlich angewachsen und nimmt im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeit eine bedeutende Stellung ein. Dies wird in der Diskussion sowohl auf fehlende Ausbildungsplätze als auch auf unzureichende Fähigkeiten der Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung zurückgeführt (vgl. z. B. HEISLER 2005, 1 oder AVENARIA et al. 2006, 80).

Im Rahmen vollzeitschulischer berufsvorbereitender Maßnahmen bzw. Konzepte spielen Schülerbetriebspraktika eine wichtige Rolle. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK (2006, 239) weisen darauf hin, dass in der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre der Orientierung am Lernort Betrieb – insbesondere im Hinblick auf Jugendliche mit schwierigen Startchancen – ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Der Einbindung von Praxisphasen werden auch im Rahmen der beruflichen Teilhabe und Integration benachteiligter Jugendlicher umfassende Potenziale für einen verbesserten Übergang von der Schule in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt beigemessen. Die Ausbildungsvorbereitung wird grundsätzlich als umso effizienter angesehen, je praxisnäher sie auf die Anforderungen einer sich anschließenden Berufsausbildung und somit auf die betriebliche „Ernstsituation“ ausgerichtet ist. „Die Einleitung arbeitsweltbezogener Lernprozesse und die Hinführung zu konkreten Bezügen der Arbeitswelt sind wesentliche Vorteile der Betriebspraktika“. (PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG 1999, 63).

Neben eher motivationalen und didaktisch-methodisch ausgerichteten Effekten wird an verschiedenen Stellen auch darauf verwiesen, dass Praktikumsphasen für benachteiligte Jugendliche¹ eine wichtige Brücke in Ausbildung und Beschäftigung darstellen können (vgl. HOFFSCHROER/ SCHAUMANN/ NADINE 2004, 5). An dieser Stelle soll die Diskussion um Übergangsquoten und mögliche Klebeeffekte von Praktikumsphasen eher vernachlässigt werden, obwohl gerade dies die bildungspolitisch geprägte Diskussion deutlich dominiert. Das führt jedoch letztlich zu grundlegenden Fragen zur Stellung und Bedeutung des Übergangssystems bzw. in einem nächsten Schritt zur zukünftigen Rolle des Berufsbildungssystems. Diese Diskussion möchten wir hier weitgehend ausblenden und auf das Schülerbetriebspraktikum als Lernumgebung für Jugendliche im Übergangssystem fokussieren. Dementsprechend werden Fragen dazu in den Vordergrund gerückt, inwiefern das Praktikum als

¹ In Anlehnung an LEX/ GAUPP/ REIBIG/ ADAMCZY werden in diesem Beitrag die folgenden fünf Gruppen von Jugendlichen zu der Zielgruppe ‚benachteiligte Jugendliche‘ gezählt: junge Frauen; Jugendliche mit Migrationshintergrund; Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten; Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien; Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive (vgl. 2006, 38 ff.).

Lernumgebung dienen kann. Im folgenden Kapitel werden zunächst einige Problemfelder und Herausforderungen zur Gestaltung des Praktikums aufgearbeitet. Daran anschließend wird diskutiert, ob Mentoring-Konzepte zur Verbesserung der Betreuung und Begleitung von Jugendlichen beitragen können. Diese Überlegungen münden in einen ersten Diskussionsentwurf zur Gestaltung eines sogenannten „Blended Mentoring Concepts“ für das Schülerbetriebspraktikum. Der Beitrag schließt mit Hinweisen zur weiteren Entwicklung und Implementation.

2 Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Problemfelder und Herausforderungen

Schülerbetriebspraktika werden in sehr unterschiedlichen Formen angeboten. Gemeinsam ist allen Formen, dass das Lernen in der (betrieblichen) Praxis stattfindet. Das Schülerbetriebspraktikum soll einen Erfahrungserwerb ermöglichen und wird so aus schulischer Sicht als Möglichkeit des Lernens verstanden. Die Einbindung in betriebliche Arbeitskontexte dient dementsprechend als Möglichkeit zur individuellen Veränderung und Weiterentwicklung. Hierbei handelt es sich um ein zeitlich beschränktes Eintauchen in eine betriebliche Umgebung. Dementsprechend wird auf diesem Wege eine Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt, wobei die beteiligten Akteure aus Betrieb und Schule die Verbindung von Arbeiten und Lernen durchaus in unterschiedlicher Form interpretieren können. Das Schülerbetriebspraktikum soll hier zunächst in einer weiten Fassung aufgenommen werden. Die konkrete Gestaltung erfordert die Berücksichtigung der vorliegenden organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen. Trotz der verschiedenen Ausprägungsformen ist nochmals hervorzuheben, dass sich die betriebliche Arbeitsumgebung für die Schülerinnen und Schüler als eine Lernumgebung darstellen soll.

Die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Zielsetzungen sind vielfältig, teilweise verwirrend unübersichtlich. So wird beispielsweise in dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 06.11.2007 darauf hingewiesen, dass Schülerbetriebspraktika die Möglichkeit bieten, „die Berufs- und Arbeitswelt unmittelbar kennen zu lernen und sich mit ihr auseinander zu setzen. Dadurch soll ein zeitgemäßes Verständnis der Arbeitswelt sowie technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge gefördert werden. Schülerbetriebspraktika können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Eignung für bestimmte Tätigkeiten zutreffender einschätzen, ihre Berufsvorstellungen vertiefen oder auch korrigieren können. Ein Schülerbetriebspraktikum kann den Zugang zu einem passenden Ausbildungsplatz erleichtern“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, Abs. 6). Zu den Erwartungen der beteiligten Institutionen bzw. Gruppen liegt im Bereich der Sekundarstufe I eine größere Anzahl empirischer Studien vor (vgl. BEINKE 1977; BASTIAN 2007; BERGZOG 2008). Die Erwartungsäußerungen der beteiligten Akteure lassen teilweise erhebliche Unterschiede im Zielprofil erkennen.

Vor dem Hintergrund dieser Verschiedenheiten ist ein genauer Blick auf die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Intentionen zu richten:

- Geht es darum, die Lebenswelt Betrieb kennenzulernen? Also darum, den Betrieb mit seiner Komplexität bzw. Vielschichtigkeit und Emotionalität zu erleben? Wäre dann grundsätzlich jede Praxiserfahrung gut und zielführend? Wie können Praktikumserfahrungen als Einzelfall interpretiert und verstanden werden?
- Oder geht es um die Anwendung von Wissen in realen Situationen? Ist die Praxis ein Ort reflexiven Lernens, wo Wissen durch Handeln erprobt, erweitert und reflektiert werden kann? Geht es also um die Situierung des Wissens? Steht damit der Erwerb praktischer Fähigkeiten im Vordergrund? Welchen Anforderungen muss Praxis genügen, um den Erwerb von Handlungskompetenz zu ermöglichen?
- Dient die Praxiserfahrung der (Berufs-)Information und der Orientierung? Welche Möglichkeiten gibt es? Wo will man hin? Will man in diesen Beruf oder diese Branche? Will man in diesen Betrieb oder diese Abteilung? Was muss man machen, um dahin zu gelangen? Welche Fähigkeiten benötigen Jugendliche, um Informationen aus betrieblichen Bereichen herauszuziehen? Welcher Nutzenaspekt soll während des Schülerbetriebspraktikums im Vordergrund stehen und welche Aspekte stellen mehr oder weniger „positive Nebeneffekte“ dar? Können einzelne Nutzenaspekte isoliert oder müssen diese in Kombination betrachtet werden? In welcher Form sind diese (erhofften) Nebeneffekte aufzuarbeiten oder liegt die Stärke gerade in der Unbewusstheit?

Die Erwartungen, die speziell an Praktika in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher geknüpft werden, beziehen sich darüber hinaus u. a. „auf Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensstabilisierung, Steigerung der Leistungsbereitschaft und Unterstützung der Theorieaneignung, die sich bei den ‚Benachteiligten‘ oft besonders problematisch gestalten“ (HOFFSCHROER/ SCHAUMANN/ WENNER 2004, 5). Die Einbindung der Jugendlichen in die betriebliche Praxis führt zu deutlich positiven Einflüssen auf das Selbstbewusstsein und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (vgl. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006, 239). BRAUN/ RICHTER/ MARQUADT (2007, 19) machen deutlich, dass das Lernen und Arbeiten unter betrieblichen Bedingungen insbesondere für schulumüde Jugendliche eine Lernchance darstellt, die über erlebbare Lernfortschritte wieder neue Motivationen freisetzen kann. Schließlich weist auch die Arbeitsgruppe ‚Aus- und Weiterbildung‘ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit in ihren Leitlinien zur Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener auf die besondere Bedeutung betrieblicher Praktika im Hinblick auf die späteren Beschäftigungschancen ihrer Absolventen hin.

RÜTZEL (2003, 29) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung hinsichtlich der Funktionen des Praktikums im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen, wenn er die folgenden vier Hauptziele des Lernens im betrieblichen Alltag herausstellt:

- Persönlichkeitsentwicklung durch Ernstcharakter

- Kennenlernen des Betriebsablaufs, -alltags und der betrieblichen Anforderungen
- Erwerb konkreter Fertigkeiten und Kenntnisse
- Unterstützung der Theorieaneignung.

Offen bleibt hier jedoch, inwieweit diese Ziele erreicht werden können. BERGZOG stellt heraus, dass „die offensichtliche Diskrepanz zwischen einer gewissen Erwartungshaltung an die schulische Berufsorientierung allgemein und speziell an Schülerbetriebspraktika auf der einen und den tatsächlichen Lernergebnissen auf der anderen Seite [...] zu der Frage [führt], wie die Effizienz der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schülerbetriebspraktika gesteigert werden könnte“ (BERGZOG 2008, 7, vgl. auch BEINKE 2006, 31). Das Schülerbetriebspraktikum beginnt daher nicht mit dem Eintritt in ein betriebliches Umfeld und endet auch nicht mit dem Wiedereintritt in den schulischen Kontext. Die individuelle Verknüpfung des Lernens an schulischen und betrieblichen Orten stellt sich hier als eine überaus komplexe Herausforderung.

FELDHOFF/ OTTO/ SIMOLEIT/ SOBOTT wiesen bereits 1985 für Schülerbetriebspraktika im allgemeinbildenden Bereich darauf hin, dass die spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Betriebspraktikum „nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen so eindeutig hinter den vorherrschenden Erwartungen an das Betriebspraktikum zurück (bleiben), daß damit die pädagogische Zweckmäßigkeit dieser Praktika überhaupt in Frage steht“ (1985, 19). Ein weiterer zentraler Kritikpunkt zielt auf die unzureichende Gesamtkonzeption des Praktikums. Es ist erforderlich, die vorlaufende und nachlaufende Phase so mit dem Lernortwechsel zu verknüpfen, dass der Charakter einer didaktischen Einheit sichergestellt wird (vgl. GEISE 1990, 161). FAULSTICH-WIELAND sieht insbesondere in den folgenden Bereichen einen entsprechenden Handlungsbedarf, um die Qualität des Betriebspraktikums verbessern zu können:

- „die unzulängliche inhaltliche Vorbereitung der Schüler durch die Schule, [...]“
- die mangelhafte Betreuung durch die Schule während des Praktikums
- Erkennen und Nutzen von Lernerfahrungen aus dem Praktikum seitens aller Schulfächer“ (FAULSTICH-WIELAND 1996, 369).

Obwohl die Schule für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums zuständig und verantwortlich ist, entsteht dennoch häufig der Eindruck, dass es sich beim Praktikum um eine betriebliche Veranstaltung handelt, die losgelöst von der Schule stattfindet und durch viele Zufälligkeiten gekennzeichnet ist. Diese Zufälligkeiten zeigen sich insbesondere bei der Auswahl der Praktikumsplätze, obwohl gerade die Auswahl eines passenden Betriebes einen erheblichen Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg dieser praxisnahen Veranstaltung haben kann (vgl. hierzu u. a. MARQUART 1984, 42; APEL-HIERONYMUS et al. 2005, 198 und BEINKE 2006, 9). Manche Autoren bezeichnen das Betriebspraktikum daher auch als ‚freischwebende Sonderveranstaltung‘ und als eine ‚didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform‘ (vgl. REUEL/ SCHNEIEDEWIND 1989, 10; vgl. zur Aktualität dieser Position BERGZOG 2008). Die vorhandenen Gestaltungsdefizite bezüglich

der Durchführungsphase des Schülerbetriebspraktikums werden mit dem folgenden Hinweis sehr treffend auf den Punkt gebracht: „Allerdings ist der Betrieb allein noch kein pädagogisches Programm. **Damit Jugendliche und Betriebe von diesem Ansatz profitieren, bedarf es einer flankierenden Begleitung**“ (FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006, 39). KOCH-DOETSCH sieht im pädagogisch unstrukturierten Lernort Betrieb ebenfalls einen großen Gestaltungsspielraum, den es in Absprache mit den Verantwortlichen im Unternehmen zu nutzen gilt. „Diese ‚Pädagogisierungschancen‘ im Lernort Betrieb werden von der Schule bislang nur unzureichend genutzt. Dabei ist ihre Bedeutung wesentlich für ein erfolgreiches Praktikum“ (KOCH-DOETSCH 1990, 16).

Betrachtet man die Veröffentlichungen zum Schülerbetriebspraktikum, so stellt man fest, dass dem Thema ‚Praktikumsbetreuung‘ bzw. ‚Praktikantenbetreuung‘ nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies gilt sowohl für fachdidaktische Veröffentlichungen als auch für offizielle Durchführungsbestimmungen wie Erlasse, Richtlinien usw.

Bereits vor zwanzig Jahren stellte GEISE im Rahmen einer Literaturanalyse fest, dass das Aufgabenfeld des Betreuungslehrers nur unzureichend beschrieben wird (vgl. GEISE 1990, 161). Diese unzureichende inhaltliche Konkretisierung der Betreuungstätigkeiten der verantwortlichen Lehrkräfte verwundert umso mehr, als es sich bei dem Praktikum doch um eine schulische Veranstaltung handelt. Während man in der Literatur vereinzelt Anhaltspunkte zu Aufgaben- bzw. Anforderungskatalogen für die Betreuungstätigkeiten der Lehrkräfte findet, existieren speziell zu den konkreten Ausgestaltungs- und Umsetzungstätigkeiten der betreuenden Lehrkräfte in der Durchführungsphase des Praktikums nur wenige fachdidaktische Veröffentlichungen bzw. empirische Untersuchungen. Dies zeigt sich u. a. auch bei der BIBB-Studie ‚Beruf fängt in der Schule an‘ aus dem Jahre 2008, die das Thema schulische Praktikumsbetreuung ebenfalls vernachlässigt (vgl. BERGZOG 2008).

Damit ist jedoch noch immer nicht ganz klar, was der eigentliche Nutzen eines Schülerbetriebspraktikums im Übergangssystem sein soll bzw. kann. Auch wenn eine strukturelle Übereinstimmung zwischen einem Schülerbetriebspraktikum im allgemeinbildenden Schulwesen und einem Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem zu erkennen ist, können die zu diesem Bereich vorliegenden Befunde aus dem allgemeinbildenden Schulbereich nicht einfach auf das Übergangssystem übertragen werden, da hier spezifische Bedingungen vorliegen. Dies wird beispielsweise daran offensichtlich, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen im Übergangssystem bereits umfassende Praktikumserfahrungen gesammelt hat. Auch wenn hierbei unklar ist, was die Jugendlichen in den Praktika erfahren und gelernt haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie mit einem umfassenden Set individueller (Praxis)erfahrung bzw. Voreinstellungen und Erwartungen ins Übergangssystem kommen. Diese Aspekte wurden u. a. durch die Ergebnisse einer Schülerbefragung in Bildungsgängen des Übergangssystems im Rahmen des Projektes InLab² bestätigt. So gaben 32,7 % der

² Im Rahmen dieser im November 2009 durchgeführten Befragung wurden 464 Schülerinnen und Schüler aus 11 Berufskollegs befragt. Im Fokus des InLab-Projekts steht die Bildungsarbeit in Bildungsgängen des Übergangssystems. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung durch das Zentrum für Berufsbildungsforschung ‚centre for vocational education and training‘ (cevet) der Universität Paderborn werden bis 2012 an und für elf Berufskollegs in NRW prototypische Instrumente und Verfahren zur nachhaltigen, indi-

befragten Schüler an, bereits in der Haupt- bzw. Realschule zwei Praktika absolviert zu haben. 28,8 % der befragten Schüler haben nach dieser Erhebung bereits drei und 13,5 % sogar vier Pflichtpraktika durchlaufen. Aber auch die Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang mit Nebentätigkeiten und Ferienjobs gesammelt haben, sind bei der didaktischen Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums zu berücksichtigen. So jobben gemäß der 14. Shell Jugendstudie rund ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler regelmäßig (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 2002, 85). Das bedeutet, dass die Jugendlichen bereits auf diese Weise erste Anforderungen an verschiedene Arbeitsabläufe und bestimmte Arbeitsplätze erfahren sowie spezifische Verhaltensweisen im Rahmen der Berufstätigkeit kennengelernt haben.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen erscheint es nicht ausreichend, Praktikumsangebote bereitzustellen. Dies ist in gewisser Weise eine notwendige und keinesfalls zu unterschätzende Bedingung zur Gestaltung einer hochwertigen Lernumgebung. Darüber hinaus ist die Lernumgebung über die Praktikumsphase im Zusammenspiel von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums zu konzipieren und so den Jugendlichen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung anzubieten. Die Schule hat eine besondere Verantwortung für die didaktische Gesamtkonzeption des Schülerbetriebspraktikums. Dementsprechend stellt sich die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums auch als eine komplexe Gestaltungsaufgabe für Lehrkräfte im Berufskolleg dar. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, den Jugendlichen im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums eine individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Auch wenn die Ziele und Funktionen eines Schülerbetriebspraktikums deutlich variieren können, besteht eine Gemeinsamkeit darin, dass die Entwicklung des Individuums als Referenzmaßstab für den Erfolg des Praktikums angesehen werden kann und nicht ein wie auch immer gearteter fachlicher Katalog.

Die flexible Ausrichtung der Instrumente und Konzepte an individuellen Voraussetzungen sollte dementsprechend ein grundlegendes Gestaltungsprinzip einer Erfolg versprechenden Förderpraxis sein (vgl. FÖRSTER 2006; GOLTZ/CHRISTE/BOHLEN 2008). Die Problemlagen dieser Jugendlichen können dazu beitragen, dass sie sich selbst als „Schulversager“ betrachten und ihre geringen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auf ihr individuelles Versagen zurückführen (vgl. BOJANOWSKI/ECKARDT/RATSCHINSKI 2004). Die Jugendlichen im Übergangssystem haben oftmals keine Chance die Einmündung in eine Berufsausbildung bzw. in ein Beschäftigungsverhältnis eigenständig zu gestalten, d. h. in der Regel benötigen sie eine kontinuierliche, systematische Begleitung. Den Lehrkräften stellt sich somit die Herausforderung, die z. T. mangelnde Unterstützungsleistungen zu einem gewissen Grad zu kompensieren. Sie haben damit auch die Chance, berufliche Orientierungsprozesse zur individuellen Kompetenzentwicklung heranzuziehen. Die Arbeit mit Jugendlichen, die einen besonderen Förderbedarf haben, stellt auch im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums besondere Anforderungen an die (sozial)pädagogische Arbeit. Diese Anforderungen lassen insbesondere eine Modifikation bestehender Betreuungsmodelle im Rahmen

viduellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung entwickelt (vgl. www.inlab-forum.de).

des Schülerbetriebspraktikums, die über eine episodische Beratung und punktuelle Kontaktaufnahme während der Durchführungsphase des Praktikums hinausgehen und der pädagogischen Beziehungsarbeit einen größeren Stellenwert einräumen, sinnvoll erscheinen.

Dieses modifizierte Betreuungsmodell verlangt neben einer Ausrichtung des didaktischen Programms an den Vorstellungen, Erfahrungen und Lernerfordernissen der Jugendlichen insbesondere eine intensive Begleitung des Praktikums in Verankerung mit den vorbereitenden und nachbereitenden schulischen Anteilen. Der Durchführungsphase kommt somit eine ‚didaktische Gelenkfunktion‘ zu. Die schulische Begleitung und Beratung während der Praktikumsphase kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern steht immer im Zusammenhang mit der didaktischen Konzeption der Praktikumsgestaltung. Dementsprechend stellt die Verbesserung der individuellen Begleitung der Praktikumsphase zwar eine wichtige Aufgabe dar, die zentrale Herausforderung besteht aber darin, diese in ein didaktisches Gesamtdesign einzubinden. Im folgenden Abschnitt wird Mentoring als ein Weg zur Verbesserung der Begleitung und Betreuung des Schülerbetriebspraktikums diskutiert. Mit dem Instrument des Mentorings wird die besondere Bedeutung einer intensiven und individuellen schulischen Begleitung der Jugendlichen im Übergangssystem herausgestellt. Die Idee des in diesem Beitrag vorgestellten Konzeptes ist es, die benachteiligten Jugendlichen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der betreuenden Lehrkraft zu stellen. „Dabei ist die begleitende pädagogische Beziehung ein Leitgedanke des pädagogischen Verständnisses“ (KOESLING 2008, 150).

3 Mentoring als Weg zur Verbesserung der Begleitung und Betreuung des Schülerbetriebspraktikums

In den vorherigen Ausführungen wurde herausgearbeitet, dass eine nachhaltige, individuelle schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung einer Lernumgebung darstellt. Die professionelle Einbindung von Praktikumsphasen erfordert die Etablierung individueller Förderkonzepte, die die jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen stärker berücksichtigen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann der Mentoring-Ansatz, der durch eine hochindividualisierte Form der Begleitung gekennzeichnet ist, als zielführend angesehen werden. EHLERS/ KRUSE betonen, dass sich die ‚Mentoring-Idee‘ insbesondere an den Schnittstellen von Schule, Berufsausbildung und Beruf etablieren konnte (vgl. EHLERS/ KRUSE 2007, 9).³ LEDERGERBER macht deutlich, dass Mentoring auf der individuellen Ebene den Menschen, die sich in einer unsicheren Übergangssituation befinden, eine gewisse Verhaltenssicherheit verleiht (vgl. LEDERGERBER 2006, 14). Noch prägnanter formuliert es MCGREEVY, wenn er feststellt, dass Mentoren helfen können durchzuhalten, wenn die Schwierigkeiten am größten sind (vgl. MCGREEVY 1990, 6). Der Austausch zwischen Mentoren und Mentees kann und soll zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten der Jugendlichen beitragen. HAASEN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein

Mentee von keiner Lernbeziehung mehr profitieren kann, als vom persönlichen Zweiergespräch und vom direkten Austausch mit einem Mentor (vgl. HAASEN 2001, 7).

Die Suche nach einer einheitlichen Definition bzw. einem gemeinsamen Verständnis von Mentoring gestaltet sich aufgrund der Verwendungsvielfalt des Mentoring-Konzepts recht schwierig. „Tatsächlich reicht das Spektrum des Mentoring von der hochpersönlichen dyadischen Beziehung eines / einer professionellen Mentors/Mentorin und seines/ihrer Mentees bis hin zum E-Mentoring einer Gruppe durch pädagogisch unausgebildete Laien, bei dem die Kommunikation zeitversetzt über große Distanzen erfolgt und keine persönliche Bekanntschaft vorliegt“ (ZIEGLER 2009, 8). Aufgrund dieser doch recht unterschiedlichen Verwendungsweisen des Mentoring-Konzepts bietet es sich in Anlehnung an ZIEGLER an, von einem Idealtypus eines Mentorings zu sprechen, der den Begriffskern eines typischen Mentoring beschreibt und daher wie folgt gekennzeichnet werden kann: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenden Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee“ (ZIEGLER 2009, 11). GEHRKE sieht im „Mentoring einen vielschichtigen Förderprozess, in dessen Verlauf eine erfahrene eine wenig erfahrene und zumeist jüngere Person eine Zeit lang unterstützt“ (GEHRKE 2006, 16).

Als grundlegend im Rahmen des Mentorings muss die soziale Beziehung zwischen i. d. R. zwei Personen angesehen werden. Mentoring ist dabei durch eine persönliche und vertrauliche Form des menschlichen Miteinanders gekennzeichnet, die von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Anerkennung getragen sein muss. Das Vertrauen und die Sicherheit im Beziehungsbereich sind letztendlich fundamental für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Mentees (vgl. LEDERGERBER 2006, 129). Diese Beziehung entwickelt sich durch wiederholten Kontakt, der über eine synchrone als auch asynchrone Kommunikation realisiert werden kann.

Mentoring-Programme im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeitswelt zeichnen sich häufig dadurch aus, dass Vertreter aus Wirtschaft / Arbeitsleben als Mentoren der Jugendlichen fungieren. Sie agieren in gewisser Weise als Experten für die Wirtschafts- und Arbeitswelt und helfen den Mentees, einen Einblick in diese Welt zu erhalten.⁴ Es kann hier auf verschiedene Programme und Perspektiven verwiesen werden (vgl. z. B. das Programm ‚Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben‘ (<http://www.bmbf.de/de/8184.php>, 23.03.2010). Ebenso sieht der Innovationskreis Berufliche Bildung in der Einrichtung von Mentoring-Programmen eine Möglichkeit, um die ausbildungsbegleitenden Hilfen weiter verstärken zu können

⁴ Weiterhin engagieren sich die Industrie- und Handelskammern in vielfältigen Mentoring-Projekten und tragen so zu einer weiteren Verbreitung der Mentoring-Idee im Rahmen der Jugendförderung bei. Es würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten, noch weitere Mentoring-Projekte anzuführen. Staat und Gesellschaft intensivieren ihre Anstrengungen an der ersten Schwelle, indem sie u. a. diverse freiwillige Förderprogramme zur Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf ins Leben rufen. International wie auch national wird für diese Art der freiwilligen Förderung häufig der Begriff Mentoring verwendet. Im Rahmen der verschiedenen Jugendförderprogramme werden die ehrenamtlich Tätigen zuweilen auch als Berufswahl- oder Ausbildungspaten, Lotse, Tutor, Ausbildungsbegleiter oder als Berufseinstieghelfer bezeichnet.

(<http://www.bmbf.de/press/1823.php>, 23.03.2010). Im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004 wurde von den Partnern u. a. der Einsatz von Mentoren aus der betrieblichen Praxis (u. a. Arbeitnehmer und ehemalige Fachkräfte) beschlossen, die vor Ort in den Schulen mit deren Unterstützung tätig werden sollen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT IM AUFTRAG DES NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2005).

Am Übergang zwischen Schule und Ausbildung / Beruf stehen gerade die benachteiligten Jugendlichen vor vielfältigen Herausforderungen und Problemen. Eine Vielzahl ungeklärter Fragen und die Jugendlichen belastenden Unsicherheiten ergeben sich gerade auch im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums. Die individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte kann in dieser Phase die Bewältigung von Problemen und Krisen erleichtern. Durch die kundige Begleitung einer erfahrenen Person können diese im Gespräch ggf. einfacher bewältigt werden als im Alleingang. Dieses Potenzial gilt es insbesondere vor dem Hintergrund zu nutzen, dass viele Jugendliche bei ihrem Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess keine Unterstützung aus ihrem familiären Umfeld erhalten. Eine Begleitung der benachteiligten Jugendlichen durch die Eltern, die ihren Kindern Mut machen und positiv auf das Durchhaltevermögen und die Zielstrebigkeit der Jugendlichen einwirken, findet in dieser Phase häufig nicht statt (vgl. LEDERGERBER 2006, 57). Hinweise und Anregungen des Mentors / der Lehrkraft im Hinblick auf die Erwartungen und Anforderungen der Betriebe an die Praktikanten können für die Schülerinnen und Schüler sehr hilfreich sein und diese damit bereits im Vorfeld vor größeren Enttäuschungen bewahren oder – positiv gewendet – die Chancen auf einen möglichen Ausbildungsplatz in dem besuchten Praktikumsbetrieb verbessern. Die von den Betrieben geäußerten Anforderungen beziehen sich u. a. auf das Auftreten und Sozialverhalten, die („richtige“) Einstellung zur Arbeit und zum Betrieb, eine entsprechende Selbstsicherheit sowie schließlich ein gewisses fachliches Potenzial.⁵

Das oberste Prinzip bei Mentoring-Programmen im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeitswelt sollte die Orientierung an den Bedürfnissen, Vorerfahrungen und Problembereichen der Jugendlichen sein. Didaktisch gewendet ergibt sich hieraus ein Betreuungsdesign, welches von den Mentoren eine Art Rollenwechsel erfordert. Die Lehrkraft verliert ihre Rolle als reiner Wissensvermittler und muss eine Moderator-, Begleitungs- sowie Motivator-Funktion annehmen bzw. übernehmen, in der sie auf der Basis der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Lernenden Perspektiven für Wege zum anvisierten Ziel aufzeigt. Bildlich gesprochen bedeutet Mentoring also nicht, „dass ein Mentor einem alle Steine aus dem Weg räumt. Aber es ermöglicht, dass man nicht so leicht ins Stolpern kommt und wenn, dann möglichst wenig Blessuren davonträgt“ (HAASEN 2001, 15). Mit dem Leitbild des Schönauer Patenmodells (<http://www.patenaktion.de/leitbild/>, 23.03.2010), das sich die Betreuung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. den Beruf zur Aufgabe gemacht hat, lässt sich der Tätigkeitsbereich des Betreuungslehrers/ des Mentors im

⁵ Für eine differenziertere Darstellung der Erwartungen und Anforderungen der Praktikumsbetriebe vgl. RÜTZEL (2003, 32) und auch VAN BUER/ TROITSCHANSKAJA (2002, 8).

Rahmen des im folgenden Kapitel vorgestellten „Blended Mentoring Concept“ kurz und prägnant zusammenfassen:

- Vorausgehen, wo die Initiative fehlt.
- Motivieren, wo Unlust da ist.
- Beraten, wo Unklarheit herrscht.
- Mitgehen, wo Jugendliche alleine sind.
- Anleiten, wo Führung notwendig ist.
- Da sein, wenn Probleme auftreten.
- Unterstützen, wo Hilfe gebraucht wird.

Die Übernahme der Rolle eines Mentors durch Lehrkräfte rückt die Beziehungsarbeit von Lehrkräften in den Vordergrund. Welche konkreten Anforderungen mit dieser Mentoring-Rolle an die verantwortlichen Lehrkräfte verbunden sind, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Die Art und Weise der Zusammenarbeit und damit der Erfolg eines Mentorings wird durch die Grundhaltung bzw. Einstellung der Mentoren gegenüber ihren Mentees bestimmt. LEDERGERBER spricht in diesem Kontext von den ‚inneren Wahrheiten‘, die wesentlich für das Klima und die Qualität der Förderbeziehung sind. Es geht dabei um die Frage, mit welcher Haltung sich die Mentoren auf ihre Tätigkeit einlassen und diese gestalten (vgl. LEDERGERBER 2006, 127 ff.). In der Literatur werden i. d. R. die folgenden Eigenschaften genannt, über die ein Mentor verfügen sollte, um letztendlich eine förderliche Beziehung gestalten zu können (vgl. u. a. LEDERGERBER 2006, 137; GEHRKE 2006, 20; HAASEN 2001, 232):

- positives und optimistisches Menschenbild;
- Offenheit und Wertschätzung;
- Vertrauen und Respekt;
- Ehrlichkeit;
- Akzeptanz;
- Selbstreflexion;
- Empathie.

Bei Lehrkräften sollte aufgrund ihres Berufsverständnisses davon ausgegangen werden können, dass diese Grundhaltungen von ihnen in der schulischen Praxis mehr oder weniger intensiv gelebt werden. EULER zeichnet hier jedoch ein gegenteiliges Bild, wenn er Folgendes ausführt: „Auch wenn dies keineswegs verallgemeinert werden darf, so deuten viele Studien auf eine Kommunikationskultur im Unterricht hin, die durch mangelndes Vertrauen, geringe Wertschätzung und fehlenden gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Dies schlägt sich nieder in einem Umgangston mit kränkenden Bemerkungen, Beschämungen, kleinen 'Abfer-

tigungen' und abwertenden Kommentaren“ (EULER 2004, 307 f.). Gerade vor dem Hintergrund dieser Untersuchungsergebnisse ist verstärkt darüber nachzudenken, wie die betreffenden Akteure (Schüler und Schülerinnen, Lehrer) in den Bildungsgängen des Übergangssystems ihre pädagogische Beziehung produktiv gestalten können. Die Herkunft aus z. T. doch sehr verschiedenartigen Lebensbereichen erfordert einen wechselseitigen Verständigungsprozess. GEßNER weist darauf hin, dass dieser Verständigungsprozess für die pädagogische Beziehung als grundlegend anzusehen ist, „da sich aus der unterschiedlichen Herkunft nicht nur verschiedene Sprachen ergeben, sondern auch unterschiedliche Erwartungen an die jeweils andere Person“ (GEßNER 2003, 251). Dem Mentor muss es daher gelingen, die Situation, die Person und das Umfeld des Mentees systematisch einzubeziehen. Der Lernende muss als Teil eines sozialen Systems, d. h. als Individuum in seinen vielfältigen sozialen Vernetzungen gesehen und verstanden werden. Erst dann – so LEDERGERBER – ist es dem Mentor möglich, Verständnis für eine Person und ihre Situation zu zeigen sowie sich auf den Lernenden einzulassen und seinen Blickwinkel (annähernd) zu verstehen (vgl. LEDERGERBER 2006, 132).

Neben der Beziehungsebene sind noch weitere Bedingungen und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring von zentraler Bedeutung. Einige dieser Aspekte werden hier lediglich stichpunktartig aufgeführt:

- Vorbereitung bzw. Training der Mentoren und Mentees auf die Zusammenarbeit bzw. den Austausch,
- sorgfältiger Matching-Prozess / Zusammenstellung der Mentor-Mentee-Paare,
- angemessene Dauer der Mentoring-Beziehung,
- Wahl geeigneter Begegnungsräume,
- Tandem-Vereinbarung („Arbeitsvertrag“) als Grundlage des Mentorings
- regelmäßiger und zeitnaher Austausch zwischen den Mentoren und Mentees,
- Abschlussgespräch am Ende der Begleitung
(vgl. u. a. ZIEGLER 2009, LEDERGERBER 2006, GEHRKE 2006).

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Herausforderungen im Kontext des Schülerbetriebspraktikums und dem sich daraus ergebenden zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand für die verantwortlichen Lehrkräfte ist es sinnvoll und folgerichtig, über eine erweiterte Form des Mentorings – das Online-Mentoring – nachzudenken.

Beim Online-Mentoring erfolgt der kommunikative Austausch zwischen Mentor und Mentee via Internet. Es lassen sich dabei eine Vielzahl computervermittelter Kommunikationsformen unterscheiden. Häufig wird eine Unterteilung mittels der Dichotomie synchron/ asynchron vorgenommen (vgl. DÖRING 2003). Während bei asynchroner computervermittelter Kommunikation keine zeitgleiche Anwesenheit von Sender und Empfänger notwendig ist, erfordert synchrone computervermittelte Kommunikation, dass sowohl Produzent als auch Rezipient an ihrem jeweiligen Bildschirm anwesend sein müssen. Zu den synchronen Typen von

computervermittelter Kommunikation zählen u. a. Chats, Instant Messaging-Systeme wie ICQ und Internet-Telefonie. Beispiele für asynchrone Kommunikationsformen sind E-Mail, Mailinglisten, Newsgroups und Blogs. Als zentrale Vorteile des Online-Mentorings werden u. a. die folgenden Aspekte genannt: zeitliche Flexibilität, räumliche Unabhängigkeit, Zeiterparnis, Möglichkeit einer spontanen und häufigeren Kontaktaufnahme, schnelle sowie zeitnahe Reaktionsmöglichkeiten (vgl. u. a. SCHNEIDER/ BLICKLE 2009; STÖGER 2009; ABFALTERER 2007; GEHRKE 2006).

Diese Potenziale des Online-Mentoring werden bzw. wurden bereits in verschiedenen Projekten zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von Schule in Ausbildung bzw. Beruf genutzt. Aus der Vielzahl der bereits existierenden Online-Mentoring-Projekte sei an dieser Stelle auf zwei Konzepte hingewiesen. Im Rahmen des NRW-weiten TeleMentoring-Projekts (Projektzeitraum: 1999 bis 2004) übernahmen ehrenamtliche Mentoren via E-Mail Job-Patenschaften und unterstützten benachteiligte Jugendliche bei ihrer Berufsorientierung. Zielgruppe des Projekts waren arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche im Alter von 16 bis 24 Jahren (vgl. GEHRKE 2006). Bei ‚Mixopolis‘ – ein Projekt von Schulen ans Netz e. V. – stehen den Jugendlichen junge Ansprechpartnerinnen und -partner als sog. E-Mentoren, insbesondere für Fragen zu Themen im Bereich der Berufsorientierung zur Verfügung. Die E-Mentoren nehmen ihre Aufgaben über E-Mail, Foren und Chats wahr. Die Mentees kontaktieren die E-Mentoren auf gleichem Weg (<http://www.mixopolis.de>, 23.03.2010). Das Online-Mentoring ist auch mit Nachteilen verbundenen. Probleme können u. a. aus der geringen sozialen Präsenz, der fehlenden Computer- und Internetzugangsmöglichkeiten und unzureichenden Kompetenzen (Schriftsprach-, Medienkompetenz) der beteiligten Akteure sowie aus datenschutzrechtlichen Fragestellungen und dem Fehlen nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten resultieren.

Vor dem Hintergrund der o. g. Überlegungen sollten bei der Planung und Implementation von Mentoring-Projekten daher die Vorteile von Offline- und Online-Mentoring gleichermaßen genutzt und – soweit im vorgegebenen Rahmen möglich – kombiniert werden. Mentoring-Maßnahmen, die Offline- und Online-Elemente verknüpfen, werden bereits in der Praxis eingesetzt bzw. erprobt. Im Rahmen des Pilotprojektes EMPIRE werden junge Menschen aus Spanien und Deutschland, die sich zwecks eines Berufspraktikums in Deutschland bzw. Großbritannien aufhalten, von erfahrenen deutschen Arbeitnehmern unterstützt und begleitet. Für diese Begleitung wurden von Experten (Lehrkräften, Arbeitnehmern, Firmenvertretern) – koordiniert von der Mobilitätsagentur Hamburg – sog. „Blended Mentoringmethoden“ entwickelt. „Blended Mentoring“ bedeutet in diesem Projekt, dass der Austausch zwischen Mentoren und Mentees persönlich, per Chat (auf einer eigens eingerichteten Plattform), telefonisch und per E-Mail erfolgt

(<http://www.mobilitaetsagentur-hamburg.de/foederprogramme.html#empire>, 23.03.2010). Auch zur Unterstützung von Studienanfängern werden mittlerweile an verschiedenen Universitäten Blended Mentoring-Programme umgesetzt. Durch eine Mischung von präsenten und virtuellen Treffen zwischen Fakultätsmitarbeitern bzw. auch fortgeschrittenen Studierenden und Studienanfängern soll eine bessere Betreuung gewährleistet werden. An der

Universität Wien wird zurzeit eine Blended Mentoring-Maßnahme zur Verbesserung der studienbezogenen Situation von Psychologiestudierenden in den Anfangssemestern erprobt. Die Zielsetzung dieses Mentoring-Ansatzes besteht u. a. darin, bei den Studienanfängern Orientierungs- und Strukturwissen zum Studium sowie überfachliche Kompetenzen aufzubauen. Die ersten praktischen Erfahrungen mit diesem Ansatz verweisen insgesamt auf positive Auswirkungen in Bezug auf die Betreuungssituation und hinsichtlich der studienrelevanten Kompetenzen (vgl. STRASSNIG/ LEIDENFROST/ SCHABMANN/ CARBON 2009).

Vor dem Hintergrund, dass bei Jugendlichen in Bildungsgängen des Übergangssystems eine nachhaltige individuelle schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums notwendig ist, kann die Implementation sog. „Blended Mentoring-Methoden“ im Kontext des Schülerbetriebspraktikums ggf. als förderlich und zielführend angesehen werden. Die Evaluationsergebnisse zu den beiden oben vorgestellten Projekten haben gezeigt, dass der Blended Mentoring-Ansatz zu einer Verbesserung von Betreuungsleistungen führen kann. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Blended Mentoring-Gedankens im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums werden neben einem abgestimmten Verhältnis zwischen Vor-Ort- und virtuellen Treffen insbesondere eine Änderung der Grundhaltung und Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Jugendlichen und damit auch ein Rollenwechsel dieser Lehrkräfte erforderlich sein. Im Folgenden werden erste Überlegungen zur Gestaltung des „Blended Mentoring Concepts“ für das Schülerbetriebspraktikum dargestellt.

4 Blended Mentoring – Annäherungen zur Konzeptualisierung eines didaktisch-methodischen Reformkonzepts

4.1 Blended Mentoring Concept ‚Schülerbetriebspraktikum‘ – Grundidee und Ansatzpunkte

Das „Blended Mentoring Concept“ (BMC) beschreibt in Analogie zum Begriff „Blended Learning“ die gegenseitige Anreicherung, Ergänzung und Erweiterung von Vor-Ort-Betreuung (Offline-Betreuung) durch Online-Betreuung im Rahmen der verschiedenen Phasen (Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung) des Schülerbetriebspraktikums. Das Konzept zielt darauf ab, die Stärken der Offline-Betreuung mit den Stärken einer Online-Betreuung zu verbinden.

Mit der Verwendung des Mentoring-Begriffs soll auf das mit dem BMC intendierte Betreuungsdesign und damit insbesondere auf den damit verbundenen Rollenwechsel der verantwortlichen Lehrkräfte aufmerksam gemacht werden. Obwohl sich die Methoden und Arbeitsweisen beim Mentoring und Coaching häufig nur graduell unterscheiden (vgl. hierzu ROTERING-STEINBERG 2009, 47 und RAUEN (2003), wurde das hier vorgestellte Konzept an die Mentoring-Idee angelehnt. Während beim Coaching i. d. R. die aufgabenbezogene Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt steht, wird beim Mentoring zusätzlich verstärkt Wert auf emotionale Merkmale wie z. B. Respekt, Vertrauen, Wohlwollen und Anerkennung gelegt. „Sie [die Mentoren; Anmerkung der Verf.] sind Resonanzboden und Ratgeber

zugleich und geben den emotionalen Rückhalt, den der Klient braucht“ (MEGGINSON/CLUTTERBUCK 2008, 5). Die Bedeutung dieser Beziehungsaspekte für die schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums wurde in Kapitel 3 bereits dargelegt.

Einen besonderen Stellenwert erhält in diesem Konzept die Zuordnung der Tandempartner (Lernende/ Lehrende). Die Möglichkeiten der Zuordnung sind vielfältig und sollten daher entsprechend der Gegebenheiten vor Ort entschieden werden. Damit wird mit dem Blended Mentoring auf den ersten Blick lediglich eine räumliche Abgrenzung des Lernens hervorgehoben. Lokales Lernen meint, dass Lernende und Lehrende an einem Ort sind. Verteiltes Lernen zielt auf netzbasierte Lernformen, in denen Lehrende und Lernende sich an verschiedenen Orten befinden und sich über synchrone (z. B. Chat) und asynchrone Kommunikationsformen (z. B. E-Mail) verständigen.

Für die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums ist es von besonderer Bedeutung, dass eine Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung gesucht wird (vgl. KREMER 2007). Die selbsttätige Auseinandersetzung und Erfahrungssammlung wird grundsätzlich als notwendig erachtet. Dies verlangt eine zunehmende Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden und nicht eine weitgehende externe Steuerung. Das macht jedoch eine Unterstützung durch Lehrende bzw. andere Akteure an dieser Stelle nicht überflüssig. Mit dem Blended Mentoring Concept wird eine Balance zwischen Einzellernen und kooperativem Lernen angestrebt. Individuelles und kooperatives Lernen weisen auf unterschiedliche Sozialformen hin. Das Einzellernen ermöglicht eine individuelle Bestimmung von Lerntempi, -zeiten und -inhalten und kann sich auch auf die Bestimmung von Lernzielen und -kontrollen beziehen. Damit werden Bezugspunkte zwischen der Sozialform und dem Steuerungsgrad erkennbar. Kooperatives Lernen kennzeichnet Lernformen, die in Interaktion (abgestimmt oder gemeinsam) mit anderen Personen stattfinden. Die unterschiedlichen Sozialformen sollen in ein bestmögliches Zusammenspiel gebracht werden. Die Online-Betreuung erfolgt in dem hier beschriebenen Konzept über den Einsatz eines Weblogs.

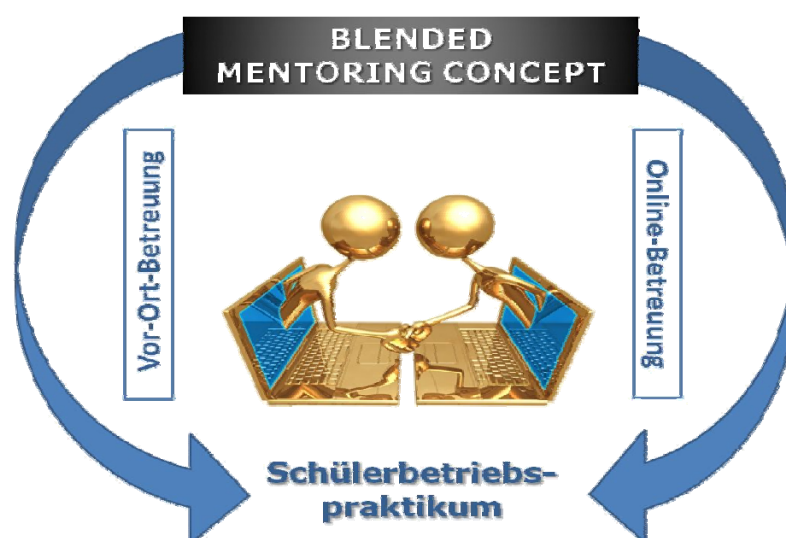


Abb. 1: Grundstruktur des Blended Mentoring Concepts

Es können in der Blogosphäre drei Weblog-Typen unterschieden werden:

- Persönliche Online-Journale oder –Tagebücher,
- Laien-/journalistische Blogs,
- Corporate Blogs.

Diese Blog-Typen unterscheiden sich z. T. in ihrem Anspruch und ihrer Funktion. Während die persönlichen Online-Journale bzw. Online-Tagebücher sich hauptsächlich an einen kleinen, meist persönlich bekannten Personenkreis richten und dem persönlichen Ausdruck dienen, fungieren journalistische und Corporate Blogs vor allem als Medium zur Information oder Meinungsbildung der politischen (Teil-)Öffentlichkeit (vgl. BECK 2008, 63). Die Variante des persönlichen Online-Tagebuches, das über ein Benutzer-Login auch nur einem ausgewählten Personenkreis zugänglich gemacht werden kann, ist Gegenstand des hier beschriebenen BMC.

Das Weblog stellt eine Austauschplattform dar, die die Grenzen der Kommunikation öffnen kann. Über die Kommentarfunktion als Kernbestandteil eines Weblogs wird ein Gedankenaustausch sowie Diskussion möglich, der zum Nachdenken anregen und ggf. den Wissensstand der beteiligten Akteure vertiefen kann. Mit einem Kommentar im sog. Online-Tagebuch visualisiert der Leser nicht nur sein Interesse, sondern bezieht sich auf die Botschaft des anderen. Ebenso können über sogenannte Tagging Funktionen, Verknüpfungen zwischen Interessen, Fragen etc. hergestellt werden. KRAUS weist darauf hin, dass über diese Rückmeldungen eine gemeinsame Interpretations- und Verwendungsbasis zwischen den beteiligten Personen geschaffen und zwischen den Individuen neben der textuellen Verbindung insbesondere auch ein sozialer Kontakt entstehen kann (vgl. 2008, 330). Über den Einsatz eines Weblogs im Rahmen des BMC können die Mitschülerinnen und Mitschüler, der betriebliche Praktikumsbetreuer und ggf. weiterer Personen wie Eltern oder Freunde relativ einfach in den Diskussions- und Beratungsprozess zwischen Mentee und Mentor integriert werden. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang z. B. ein Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden, der unter bestimmten Bedingungen auch zu einem besseren Verständnis der Berufs- und Arbeitswelt beitragen kann.

Die Einsatzmöglichkeiten eines Weblogs für Schule, Lernen und Unterricht sind vielfältig (vgl. RICHARDSON 2006): Blogs können u. a. als Lerntagebücher oder E-Portfolios, zur Dokumentation von Lernprozessen, zur Bereitstellung von Arbeitsaufträgen, als Diskussionsforum zu aktuellen, politischen und gesellschaftlichen Ereignissen, zum Präsentieren von Projektergebnissen, als Reflexionsinstrument, über das Kommentieren einzelner Beiträge als Kommunikations- und Interaktionsinstrument genutzt werden. Darüber hinaus eignet sich ein Weblog auch für kollaboratives Lernen. Blogs ermöglichen nicht nur den diskursiven Austausch über Projektinhalte und -ergebnisse, sondern auch einen Dokumententransfer, sofern die entsprechende Software das Hochladen von Dateien unterstützt. Es wird deutlich, dass sich Weblogs für viele verschiedene didaktische Szenarien eignen.

Während E-Mail-Dienste bei Online-Mentoring-Projekten im Jugendbereich häufig zum Einsatz kommen, werden Weblogs derzeit als Kommunikations-Werkzeuge in solchen Settings eher selten eingebunden. Dieses ist umso verwunderlicher, als dieses Medium über bedeutende Potenziale verfügt, die im Folgenden kurz skizziert werden. Eine mögliche Erklärung für diesen Sachverhalt liefert ggf. ABFALTERER, wenn er darauf verweist, dass – ganz im Gegensatz zu E-Mail-Diensten – Weblogs derzeit auch im Bildungswesen der deutschsprachigen Länder nur am Rande wahrgenommen werden (vgl. ABFALTERER 2007, 71). Als zentrale Vorteile und Potenziale des Weblogs im Kontext eines schulinternen Online-Mentoring-Ansatzes können u. a. die folgenden Punkte genannt werden:

- Einsatz als persönlicher Informationsspeicher, als Reflexionsmedium sowie als Diskurs- und Publikationsmedium zum Austausch von Wissen und Erfahrungen;
- Feedbackmöglichkeiten;
- verschiedene Formen von instruktionaler Unterstützung, z. B. durch Präsentation von Aufgabenstellungen oder Zusatzmaterialien;
- leicht zugängliches und kosteneffizientes System der Online-Kommunikation mit überschaubaren Funktionen;
- Möglichkeiten der Einbindung verschiedener Datei- und Medienformate (Audio, Video, Bild);
- verschiedene Post-Optionen (direkt über den Weblog, per E-Mail und/ oder Handy) (vgl. BERNHARDT et al. 2009, 173; vgl. ABFALTERER 2007, 68 ff.).

Der Blended Mentoring-Ansatz hebt gerade für das Übergangssystem nochmals die Möglichkeit hervor, tradierte Beziehungsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden zu erweitern und so jenseits von Schüler- und Lehrerrolle eine Unterstützung der Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. zur Problematik tradierter schulischer Beziehungsstrukturen ITTEL/ RAUFELDER 2009, 73 f.). Dies kann dazu beitragen, einen weiteren Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen zu erhalten, mit der Konsequenz, die Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen der Lehrkräfte bzw. Mentoren besser an die Bedürfnisse und Erwartungen der Jugendlichen anpassen zu können.

Im Zentrum der weiteren Ausführungen werden Überlegungen zu den thematischen und methodischen Aspekten sowie die für die Realisierung des BMC erforderlichen Rahmenbedingungen stehen. In Kapitel 4.2 beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Inhalte / Themen Gegenstand der einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums sein können bzw. sollten. Methodische Gestaltungsfragen hinsichtlich der Phasen der Mentoring-Beziehung, der Aktions- und Sozialform sowie Interaktionsform werden in Abschnitt 4.3 thematisiert. Es ist unmittelbar einsichtig, dass das BMC nicht im ‚luftleeren‘ Raum entwickelt und ausdifferenziert werden kann. Vor diesem Hintergrund werden in dem abschließenden Kapitel 4.4 einige zentrale Rahmenbedingungen skizziert.

4.2 Blended Mentoring Concept – Thematische Gestaltungsaspekte

Möchte man die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Zielsetzungen erreichen, sollten die einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums durch eine intensive und nachhaltige schulische Begleitung und Unterstützung gekennzeichnet sein. Die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums wird dementsprechend Gegenstand des Lernens. Dieses ist insbesondere aufgrund der vielfältigen Problemlagen und der großen Heterogenität der individuellen Ausgangslagen der Schüler im Übergangssystem sinnvoll und notwendig.

Die folgende Abbildung enthält eine Übersicht möglicher Anknüpfungspunkte für den Austausch zwischen Mentor und Mentee im Rahmen der einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums. Inwiefern diese Themen im Rahmen des Mentorings, im Rahmen traditioneller Unterrichtsveranstaltungen oder ggf. auch kombiniert in beiden Settings erarbeitet bzw. behandelt werden, hängt von der Gesamtkonzeption des BMC ab. Aufgabe der Lehrkraft/ des Mentors wird es sein, den Lernenden/ Mentee in sämtlichen Phasen der Unterrichtsveranstaltung ‚Schülerbetriebspraktikum‘ – wie in Kapitel 3 bereits dargelegt – zu beraten, anzuleiten, zu unterstützen und zu motivieren. Die Intensität der Begleitmaßnahmen ist dabei abhängig von den Bedürfnissen, Vorerfahrungen und Problembereichen der Mentees.



Abb. 2: Mögliche didaktische Ankerpunkte für den Austausch zwischen Mentor und Mentee im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums

Thematische Aspekte in der Vorbereitungsphase:

Im Rahmen traditioneller Praktikumskonzepte werden die Schüler und Schülerinnen i. d. R. in verschiedenen Unterrichtsfächern auf das Praktikum vorbereitet. Mit dem BMC eröffnen sich hier neue, erweiterte Möglichkeiten. In einer individuellen Mentoring-Beziehung können

die im Unterricht behandelten Inhalte noch einmal aufgegriffen und vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen diskutiert und vertieft werden. Die über das BMC mögliche stärkere Fokussierung auf den einzelnen Lernenden kann beispielsweise bedeuten, dass der Mentor den Jugendlichen bei der Auswahl des Praktikumsbetriebs und der Kontaktaufnahme mit demselben gezielt unterstützt, die Bewerbungsunterlagen des Jugendlichen durchsieht und mit diesem anschließend bespricht.

Thematische Aspekte in der Durchführungsphase:

Im Hinblick auf die schulische Betreuung während der Praxisphasen sieht beispielsweise der NRW-Runderlass ‚Berufsorientierung‘ vor, dass die Lehrkräfte Besuche in den Praktikumsbetrieben im Rahmen des durch die Abwesenheit der Praktikanten freien Stundenvolumens durchzuführen haben (vgl. RUNDERLASS DES MINISTERIUMS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW vom 06.11.2007). Die Vielzahl der zu betreuenden Praktikanten sowie der Aufwand für persönliche Beratungs- bzw. Betreuungsgespräche stellen hohe Anforderungen an die zeitlichen Kapazitäten der Betreuungslehrer, die häufig mit der Forderung nach einer intensiveren Betreuung der Praktikanten nicht zu vereinbaren sind. Über die Kombination aus Offline- und Online-Betreuung im Rahmen des BMC wird eine Möglichkeit geschaffen, eine nachhaltige schulische Begleitung auch während der Durchführungsphase zu gewährleisten, ohne dabei die zeitlichen Kapazitäten der betreuenden Lehrkräfte zu sehr auszuweiten.

Als problematisch in diesem Zusammenhang müssen die nur ansatzweise identifizierten Tätigkeits- und Aufgabenbereiche der betreuenden Lehrkräfte / Mentoren sowie die z. T. fehlenden schulischen Standards bzw. Konzepte zur Begleitung der Praktika bezeichnet werden. Es ist im Rahmen des BMC daher zunächst ein Katalog von Betreuungsanforderungen bzw. -aufgaben zu entwickeln und ausdifferenzieren, der zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis in diesem Bereich beitragen kann. In Anlehnung an GEISE bietet sich für diesen Entwicklungsschritt die folgende Unterteilung der Betreuungsanforderungen an: Informations-, Kontroll-, Beratungs-, Korrektur- und Problemlösungsanforderung (vgl. GEISE 1990).

Thematische Aspekte in der Nachbereitungsphase:

Ähnlich wie in der Vorbereitungs- können auch in der Nachbereitungsphase des Praktikums verschiedene Inhalte bzw. Themen ergänzend zur unterrichtlichen Aufarbeitung oder ggf. auch ausschließlich im Mentoring behandelt bzw. vertieft werden. So können die Jugendlichen in einem Gespräch mit ihrem jeweiligen Mentor beispielsweise ihre im Praktikum gewonnenen Erfahrungen reflektieren, sich über die Möglichkeiten einer Aufarbeitung festgestellter Defizite austauschen oder sich eventuell auch über den Sinn und Zweck einer weiteren Kontaktpflege zum Praktikumsbetrieb als potenziellen künftigen Ausbildungsbetrieb austauschen.

Die Verbindung zwischen den Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphasen wird oftmals über die Aufgabenstellungen hergestellt. Zum Einsatz kommen Aufgaben- und Fragenkataloge (vgl. u. a. KÖNKE 2005; ESSER 2008), die den Schülern beim Eintritt in die Lebenswelt ‚Betrieb‘ Orientierung bieten und Ordnung in die vielfältigen Eindrücke und Erfahrungen bringen sollen. Zur Strukturierung der Aufgabentypen können die Parameter ‚Branche‘ und ‚Anforderungsniveau‘ verwendet werden.

Durch die Einbindung branchenspezifischer Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Kompetenzanforderungen kann eine individuelle Abstimmung der Praktika auf die Bedürfnisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden erreicht werden. Die Differenzierung der Aufgabenformate ermöglicht es nun, die Bedürfnisse, Voraussetzungen und Lernerfordernisse der Jugendlichen zu berücksichtigen. Dokumentationsaufgaben legen beispielweise ein besonderes Gewicht auf die Darstellung betrieblicher Sachverhalte. Hingegen können Problemlöseaufgaben eine Verbindung zwischen fachlichen Fragestellungen und betrieblichen Sachverhalten herausstellen. Die Bestimmung der Aufgabenstellung für den Lernenden im Rahmen der Vorbereitung des Praktikums beeinflusst nun erheblich die Unterstützungsleistungen der Lehrkräfte. Einen möglichen Ansatz zur Differenzierung der Aufgabentypen anhand unterschiedlicher Anforderungsniveaus zeigt die von BEUTNER/ GOCKEL im Rahmen des InLab-Projekts erarbeitete Strukturierung in der folgenden Abbildung.

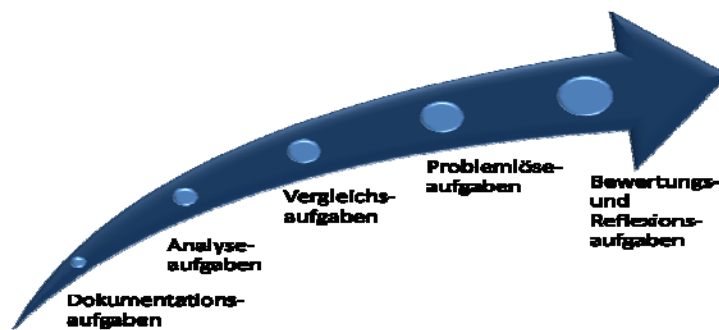


Abb. 3: Individualisierung von Aufgabenstellungen über die Differenzierung von Schwierigkeitsgraden

4.3 Blended Mentoring – Methodische Gestaltungsaspekte

„Unter Methodik werden alle Maßnahmen zur Zielbewirkung zusammengefasst“ (KREMER 2002, 37). Die methodischen Gestaltungsfragen im Kontext des BMC beschäftigen sich daher u. a. mit den Phasen der Mentoring-Beziehung, den Aktionsformen der Lehrkräfte/ Mentoren sowie den Sozial- und Interaktionsformen.

Wie jede andere Beziehung auch, durchläuft die Beziehung zwischen Mentor und Mentee verschiedene Phasen. KRAM (1983) unterscheidet die Phasen *Initiation*, *Cultivation*, *Separation* und *Redefinition*. So steht auch der Matching-Prozess (Initiation), der die Auswahl und Kontaktaufnahme zwischen Mentor und Mentee regelt, am Beginn der Mentoring-Beziehung im Rahmen des BMC. Diese Phase ist von den verantwortlichen Lehrkräften intensiv vorzu-

bereiten und sollte hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Erfolg des Mentoring-Prozesses nicht unterschätzt werden. Dem Matching-Prozess schließt sich die Arbeitsphase (Cultivation) an, die durch Offline- und Online-Betreuungsmaßnahmen in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Durchführungsphase des Schülerpraktikums im Betrieb gekennzeichnet ist. Der Auflösung der Mentoring-Partnerschaft (Separation) sollte ebenfalls besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Ein mit dem Ende des Mentorings verknüpftes Schlussgespräch kann beispielsweise dazu genutzt werden, eine Bilanz über das Erreichte zu ziehen. „Es lohnt sich, den gemeinsam zurückgelegten Weg noch einmal anzuschauen. Zum einen wird damit sichtbar, dass auf beiden Seiten ein Lernprozess stattgefunden hat, dass viele Entscheidungen gefällt und Schwierigkeiten überwunden wurden. Vielleicht lässt sich sogar erkennen, was zum Erfolg / Misserfolg geführt hat – ein wichtiger Hinweis für zukünftiges Handeln nicht nur für Mentees, sondern gleichermaßen für Mentorinnen und Mentoren“ (LEDERGERBER 2006, 148 f.). In der abschließenden vierten Phase (Redefinition) kann schließlich eine Veränderung der Art bzw. eine Neudefinition der Beziehung zwischen Mentor und Mentee stattfinden.

Im Rahmen des Online-Mentorings erhalten die Lehrerkommentare im Praktikums-Weblog einen besonderen Stellenwert. Aus den Erfahrungen im Umgang mit Lehrerkommentaren sowie deren Bedeutung und Form im Kontext der Portfolioarbeit lassen sich bereits vielfältige Schlüsse auch für den Einsatz dieses universell einsetzbaren und sehr flexiblen Instruments im Bereich der Praktikumsbegleitung ziehen (vgl. u. a. WINTER/ LAUTENSCHLÄGER 2006 und WINTER/ VOLKWEIN 2006). Im Folgenden werden einige Konsequenzen skizziert:

- Lehrerkommentare im Rahmen einer webbasierten Praktikantenbetreuung unterscheiden sich deutlich von den Kommentaren, die häufig nach Abschluss einer Arbeit bzw. eines Projekts gegeben werden. So werden die Lehrerkommentare bereits während des Prozesses der Führung und Gestaltung des Weblogs gegeben und beziehen sich somit nicht ausschließlich auf ein Endprodukt.
- Während in den bisher vorliegenden Praktikumskonzepten eine explizite Stellungnahme der Lehrkräfte zu den Arbeitsergebnissen der Praktikanten i. d. R. im Rahmen eines Schüler-Lehrer-Gesprächs beim Besuch der verantwortlichen Lehrkraft im Praktikumsbetrieb bzw. spätestens in der Nachbereitungsphase in der Schule erfolgt, erhalten die Praktikanten / Mentees in dem hier vorgestellten BMC bereits zeitnah während der Durchführungsphase des Praktikums im Betrieb eine entsprechende Rückmeldung des Mentors.
- Es ist zu klären, ob die Lehrerkommentare eher eine informelle Rückmeldung an den Schüler / Mentee darstellen sollen oder ob diese ggf. auch als ein wesentlicher Bestandteil eines Leistungsdokumentes, das den Mentee bei der Ausbildungsplatzsuche ggf. als mögliche Referenz von Nutzen sein kann, anzusehen sind. Es kann darüber hinaus auch einen Unterschied machen, ob der Kommentar nur für den betreffenden Praktikanten oder auch

für seinen / ihren betrieblichen Betreuer geschrieben wird. Schließlich könnten als Adressaten auch noch die weiteren Fachlehrer des Mentees berücksichtigt werden.

- Die Lehrerkommentare sollten durch eine differenzierte Rückmeldung gekennzeichnet sein, sie sollten Stärken und Schwächen genau benennen. „Ein diagnostisch-förderorientierter Kommentar mündet in konkrete Hinweise, was dieser Schüler tun kann, um weiterzukommen. Statt allgemeiner Aufforderungen (wie z. B. „Gib dir bitte mehr Mühe!“) enthält er Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten oder sogar direkte Aufforderungen (z. B. „Beachte das nächste Mal bitte unsere Hinweise zum Abfassen einer Reflexion Punkt für Punkt!“) (WINTER/ LAUTENSCHLÄGER 2006, 198).

Über die Vergabe von Berechtigungen für die Nutzung des Weblogs (Autoren-/Leserechte) können die verantwortlichen Lehrkräfte die für den Einsatz bestimmter Sozial- und Interaktionsformen während der Online-Phase notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. In diesem Zusammenhang sind auch Überlegungen anzustellen, inwiefern durch den Zugriff weiterer Akteure wie Mitschüler, Betriebe, Eltern und/oder Freunde auf den Weblog des Schülers / Mentees und den sich dadurch ergebenden Austausch eine Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung des Mentees gelingen kann.

4.4 Blended Mentoring – Rahmenbedingungen und Infrastruktur

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Infrastruktur werden an dieser Stelle nur ausgewählte, für die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums spezifische Aspekte genannt. Die weitgehende Ausblendung der Fragen zu diesem Komplex soll nicht darauf hindeuten, dass diesen eine geringe Bedeutung beigemessen wird.

Die didaktisch-methodische Gestaltung des BMC kann nicht losgelöst von organisatorischen, zeitlichen und technologischen Fragestellungen betrachtet werden. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob das Schülerbetriebspraktikum als Block- oder Teilzeitmodell realisiert wird. Weiterhin werden die zeitliche Lage des Praktikums im Schuljahr sowie der zeitliche Umfang der Praxisphasen im Betrieb Einfluss auf die didaktisch-methodische Ausrichtung des BMC haben.

Einen zentralen Aspekt im Rahmen des BMC stellt die Einbindung bzw. die Verteilung der Lehrkräfte auf die Jugendlichen dar. Es ist beispielsweise zu überlegen, wann und vor allen Dingen wie dieser Matching-Prozess stattzufinden hat.

Im Hinblick auf technologische Aspekte ist festzustellen, dass die Einrichtung eines eigenen Weblogs mittlerweile ohne größeren administrativen und finanziellen Aufwand möglich ist. Frei verfügbare, kostenlose Blogs werden inzwischen von verschiedenen Unternehmen und Organisationen ins Netz gestellt. Zur Erstellung eigener Beiträge ist es weder erforderlich Software auf Servern zu installieren, noch über HTML-Kenntnisse zu verfügen. Darüber hinaus zählen Weblogs mittlerweile zu den Standardbestandteilen von Lernplattformen.

5 Ausblick und Entwicklungsbedarf

Im Hinblick auf die zu fördernden Jugendlichen im Übergangssystem besteht in der Fachdiskussion weitgehend Konsens, dass angesichts der vielfältigen Problemlagen und der großen Heterogenität der individuellen Ausgangslagen die flexible Ausrichtung der Instrumente und Konzepte an individuellen Voraussetzungen ein grundlegendes Gestaltungsprinzip einer erfolgsversprechenden Förderpraxis sein muss (vgl. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006; GOLTZ/ CHRISTE/ BOHLEN 2008). Es sind Angebote zu entwickeln bzw. auszubauen, die das Selbstbewusstsein dieser Jugendlichen stabilisieren und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Das Blended Mentoring Concept stellt einen möglichen Ansatz dar, mit dem die jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen besser berücksichtigt werden können. In diesem Beitrag wurde ein Ansatz zur Gestaltung und Begleitung von Betriebspraktika im Übergangssystem vorgestellt, der einen neuen Weg in der Förderung benachteiligter Jugendlicher aufzeigt und zu einer Verbesserung bzw. Effizienzsteigerung des Schülerbetriebspraktikums in Bildungsgängen des Übergangssystems beitragen kann. Hierbei wird ein Verständnis mitgeführt, bei dem das Schülerbetriebspraktikum aus Sicht der Jugendlichen als komplexe Lernumgebung zu konzipieren ist. Durch die Implementation eines schulinternen Mentoring-Ansatzes in Verbindung mit einer Social Software-Anwendung (Weblog) sollen die Jugendlichen nachhaltiger und damit effektiver im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums begleitet und unterstützt werden. Durch die größere Nähe zwischen Mentor und Mentee sind positive Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zu erwarten. Auf diese Weise ist eine Zusammenarbeit zwischen Mentor und Mentee erreichbar, die dem Jugendlichen ganz neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnen kann. Dieser Betreuungsansatz verlangt jedoch eine Veränderung der mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Lernaufgaben bzw. der Einbindung in die weitere schulische Organisation. Dementsprechend deuten die in diesem Beitrag hervorgehobenen Aspekte eine komplexe Entwicklungsaufgabe zur Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums als Lernumgebung an.

Aus den in diesem Beitrag skizzierten Überlegungen zur Einführung eines Blended Mentoring Concepts im Kontext des Schülerbetriebspraktikums in Bildungsgängen des Übergangssystems ergeben sich abschließend u. a. die folgenden Fragestellungen, die bereits erste Ansätze für notwendige weitere Entwicklungsarbeiten aufzeigen. Die möglichen Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung bzw. Konkretisierung der webbasierten schulischen Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen in den berufsschulischen Bildungsgängen des Übergangssystems werden abschließend über die Kategorien *Thematik*, *Methodik* und *Rahmenbedingungen* strukturiert.

Thematik:

- Welche Themen/ Inhalte zählen zu den Gegenstandsbereichen des Mentorings?
- Welche didaktischen Ankerpunkte ergeben sich für den Austausch zwischen den Praktikanten und der betreuenden Lehrkraft/ Mentor während der Praxisphasen im Betrieb?

- Welche Kompetenzen sollen mit dem BMC gefördert werden?
- Welche Kompetenzen sollen mit der veränderten Betreuungsstruktur entwickelt werden (z. B. Regeln für die Kommunikation im Internet)?

Methodik:

- Welche Lernerfahrungen bringen die Lernenden im Umgang mit digitalen Kommunikationsmedien mit?
- Wie sind gute Lehrerkommentare im Weblog zu gestalten? (Stichworte: verständlich, ermutigend, wertschätzend, respekt- und vertrauensvoll, differenziert.)
- Wann und wie oft soll ein persönlicher und virtueller Austausch stattfinden?
- Welche Daten- bzw. Medienformate (Audio, Video, Bild) sollen bzw. dürfen in einen Weblog eingebunden werden?
- Was geschieht mit den Weblogs nach Beendigung der Unterrichtsveranstaltung ‚Schülerbetriebspraktikum‘? (Stichworte: Einbindung in die weitere Unterrichtsarbeit, Nutzung als Referenz bei Bewerbungen, Fortführung als ‚privaten‘ Weblog, Nutzung als Medium zum weiteren Austausch mit dem (ehemaligen) Mentor, Löschung des Weblogs.)

Rahmenbedingungen:

- Welche Vorbereitungsmaßnahmen für Lehrkräfte sind zur Realisierung des Vorhabens BMC erforderlich? (Stichworte: Umgang mit neuen Medien, Beratungsgespräche und Gesprächsführung, Gestaltung von Lehrerkommentaren.)
- Welche Veränderungen bedeutet die Realisierung des BMC für den Bildungsgang bzw. für die einzelnen Lehrkräfte?
- Welche Abstimmungsprozesse mit den Praktikumsbetrieben werden mit der Einführung des BMC erforderlich?
- Auf welche Ressourcen ist bei der Einrichtung der Weblogs zurückzugreifen? (Stichworte: Nutzung frei verfügbarer, kostenloser Blogs im Internet, Verwendung von sog. Blog-Modulen als Standardbestandteile von Lernplattformen.)
- Kann der Weblog die traditionelle Praktikumsmappe ersetzen?

Literatur

ABFALTERER, E. (2007): Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht. Orig.-Ausg. Boizenburg.

APEL-HIERONYMUS, A./BRETTSCHEIDER, S./KOBELT, K. (2005): Einzelfallförderung im Niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr – Eine Aktenanalyse. In:

BOJANOWSKI, A. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, 189–205.

AVENARIUS, H./ BAETHGE, M./ DÖBERT, H./ HETMEIER, H.-W./ KLIEME, E./ MEISTER-SCHEUFELN, G./ RAUSCHENBACH, T./ WOLTER, A. (Konsortium Bildungsberichterstattung) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

BASTIAN, J. (2007): Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn.

BECK, K. (2008): Neue Medien - alte Probleme? Blogs aus medien- und kommunikations-ethischer Sicht. In: Grundlagen und Methoden. Von der Gesellschaft zum Individuum. (Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web, 1) Köln.

BEINKE, L. (1977): Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzeptes zur Berufswahlhilfe. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.

BEINKE, L. (2006): Das Betriebspraktikum als Instrumentarium zur Praxisorientierung im Unterricht. In: tu - Zeitschrift für Technik im Unterricht, H. 122, 5–10.

BERGZOG, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) Bielefeld:

BERNHARDT, T./ KIRCHNER, M./ KLOS, O. (2009): Konnektivität von Online-Anwendungen. In: ISSING, L./ KLIMSA, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, 167–178.

BOJANOWSKI, A./ ECKHARDT, P./ RATSCHINSKI, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. *bwp@* Ausgabe 6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf (15.04.2010).

BRAUN, F./ RICHTER, U./ MARQUARDT, E. (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. Online: http://www.dji.de/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf (20.03.2010).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT IM AUFTRAG DES NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2005): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004: Berichte und Dokumente zu den Ergebnisse des Paktjahres 2004 und Ausblick auf 2005. Online: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/ausbildungspakt-1.property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (20.03.2010).

VAN BUER, J./ TROITSCHANSKAJA, O.: Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 3, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml. (20.03.2010).

DÖRING, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. (Internet und Psychologie, 2) Göttingen.

EHLERS, J./ KRUSE, N. (Hrsg.) (2007): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt.

ESSER, S. (2008): Mein Betriebspraktikum. Arbeitsblätter zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. [Veränd. Neuaufl.]. Mülheim an der Ruhr.

EULER, D. (2004): Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In: EULER, D. (Hrsg.): Theoretische Fundierung. Bielefeld, 305-318.

FAULSTICH-WIELAND, H: (1996): Das Betriebspraktikum. In: DEDERING, H./ ARNOLD, R./ BÖNSCH, M. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München.

FELDHOFF, J./ OTTO, K. A./ SIMOLEIT, J./ SOBOTT, C. (1985): Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit ; Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. 2. Aufl., 3. Dr. Düsseldorf.

FÖRSTER, H./ KUHNKE, R./ SKROBANEK, J. (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen (Übergänge in Arbeit, Bd. 6) München.

GEISE, W. (1990): Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers. In: Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 18, H. 2, 161-186.

GEHRKE, B. (2006): Handbuch Mentoring. Planung und Durchführung von Tele-/Mentoring-Maßnahmen. Marl. Online:
<http://www.telementoring-nrw.de/download/leitfaden.pdf> (20.3.2010).

GEBNER, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Univ., Diss.-Münster (Westfalen), 2002. (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung, 7) Münster.

GOLTZ, M./ CHRISTE, G./ BOHLEN, E. (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse - Beschäftigungsfelder - Förderstrategien. Freiburg im Breisgau.

GROSS, M./ HÜLSBUSCH, W. (2005): Weblogs und Wikis: Potenziale für betriebliche Anwendungen und E-Learning (Teil 2), in: wissensmanagement: Nr. 1.

HAASEN, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. Orig.-Ausg. München.

HEISLER, D. (2005): Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorberei-

tender Bildungsmaßnahmen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 9, 1–11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/heisler_bwpat9.pdf (20.03.2010).

HOFFSCHROER, M./ SCHAUMANN, U./ WENNER, N. (2004): Berufsorientierungspraktika: Eine Expertise des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung (GPC). Online: http://www.good-practice.de/expertise_betriebspraktika.pdf (20.03.2010)

ITTEL, A./ RAUFELDER, D. (2009): Lehrerrolle - Schülerrolle. Wie Integration gelingen kann; mit 30 Tabellen. Göttingen.

JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.

KOCH-DOETSCH, T. (1990): Lernort Betrieb. Das Schülerbetriebspraktikum am Gymnasium. Grundlagenband. (Didaktische Reihe Ökonomie) Köln.

KÖNKE, I. (2005): Das Berufspraktikum. Vorbereitung - Durchführung - Nachbereitung; mit Kopiervorlagen. 1. Aufl. Donauwörth.

KOESLING, A. (2008): Tätigkeit in Beziehung. In: KOCH, M.; STRASSER, P. (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld.

KRAM, K. E. (1983). 'Phases of the mentoring relationship'. *Academy of Management Journal*, 26, 608-25.

KREMER, H.-H.(2007): Didaktische Gestaltung von Blended Learning. In: CRAMER, G./ SCHMIDT, H./ WITTEW, W. (Hrsg.): *Ausbilderhandbuch*. Köln. 18 Seiten.

KREMER, H.-H. (2002): Offene webbasierte Lernumgebungen - E-Learning in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

KRAUS, S. (2008): Weblogs als soziale Netzwerke: Eine qualitative Beziehungsanalyse. In: *Grundlagen und Methoden. Von der Gesellschaft zum Individuum. (Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web, 1)* Köln.

LEDERGERBER, B. (2006): *Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen*. Dübendorf.

LEX, T./ GAUPP, N./ REIßIG, B./ ADAMCZY, H. (2006): *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen"*. (Übergänge in Arbeit, 7) München.

MARQUART, A. (1984): *Das Schülerpraktikum in den Bundesländern - Schwerpunkte, Tendenzen*. In: BECK, H./ IPFLING, H.-J./ KUPSER, P. (Hrsg.): *Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte, Erfahrungen, Arbeitshilfen /// Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen*. Bad Heilbrunn/Obb.

MEGGINSON, D./ CLUTTERBUCK, D. (2008): Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg.

McGREEVY, A. (1990): Darwin and Teacher: An Analysis of the Mentorship between Charles Darwin and Professor John Henslow. In: Gifted Child Quarterly, Jg. 34, H. 1, 5-9.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg - RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 6. 11. 2007 - 411(ABI. NRW. 12/07), vom 06.11.2007.

PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG (1999): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Ergebnisse der Arbeitsgruppe ‚Aus- und Weiterbildung‘. Online: <http://www.bmbf.de/pub/buendnar.pdf> (20.03.2010).

RAUEN, C. (2003): Coaching. (Praxis der Personalpsychologie, 2) Göttingen.

REUEL, G./ SCHNEIDEWIND, K. (1989): Das Betriebspraktikum: Eine technokratisch funktionierende, didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform. In: Arbeiten und Lernen - Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre, Jg. 10, H. 61, 10-15.

RICHARDSON, W. (2006): Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, CA.

ROTHERIN-STEINBERG, S. (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 31-51.

RÜTZEL, J. (2003): Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: Berufsbildung, H. 82, 29-33.

SCHNEIDER, P. B./ BLICKLE, G. (2009): Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 139-160.

STÖGER, H. (2009): E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 227-243.

STRASSNIG, B./ LEIDENFROST, B./ SCHABMANN, A. / CARBON, C. C. (2007). Cascaded Blended Mentoring Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase. In: MERKT, M./ MAYRBERGER, K./ SCHULMEISTER, R./ SOMMER, A./ VAN DEN BERK, I. (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschulen neu denken: Münster, 318-327.

WINTER, F./ LAUTENSCHLÄGER, N. (2006): Kommentare zu Portfolios. Klären für wen, was und wozu. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Seelze-Velber, 193-199.

WINTER, F./ VOLKWEIN, K. (2006): Wir beginnen mit einer "Werkbetrachtung". Gemeinsam lernen, gute Kommentare zu schreiben. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Seelze-Velber, 200-207.

ZIEGLER, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 7-29.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

KREMER, H.-H./ GOCKEL, C. (2010): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-29. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf (26-04-2010).

Die Autoren:



Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Departement für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: [hkremer \(at\) notes.upb.de](mailto:hkremer@notes.upb.de)

Homepage: <http://wiwiweb.upb.de/id/kremer>



Dipl.-Hdl. CHRISTOF GOCKEL

Departement für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: [christof.gockel \(at\) wiwi.uni-paderborn.de](mailto:christof.gockel@wiwi.uni-paderborn.de)

Homepage: <http://wiwiweb.upb.de/id/gockel>