Übergangs- und Bewältigungsforschung

Heike Chyle | Christiane Dittrich |
Claudia Muche | Christian Schröder |
Nina Wlassow (Hrsg.)

Übergänge in Arbeit gestalten

Beratungsdienstleistungen im Vergleich

BELTZ JUVENTA

Heike Chyle | Christiane Dittrich | Claudia Muche |
Christian Schröder | Nina Wlassow (Hrsg.)
Übergänge in Arbeit gestalten

Übergangs- und Bewältigungsforschung

Herausgegeben von
Andreas Oehme | Barbara Stauber | Inga Truschkat | Andreas Walther

Heike Chyle | Christiane Dittrich |
Claudia Muche | Christian Schröder |
Nina Wlassow (Hrsg.)

Übergänge in Arbeit gestalten

Beratungsdienstleistungen im Vergleich

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3893-4 Print
ISBN 978-3-7799-5088-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1 Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit unter der Perspektive des „Transition Processing“
Heike Chyle, Christiane Dittrich, Claudia Muche, Christian Schröder, Nina Wlassow 7

2 Theoretische und methodologische Rahmungen des Transition Processing
Ute Karl, Inga Truschkat, Claudia Muche, Christian Schröder, Nina Wlassow 15

3 Zur Erforschung des Transition Processing als multiperspektivische Anlage
Christiane Dittrich, Heike Chyle, Nina Wlassow 24

Teil A: Feldanalytische Sichtweisen auf Transition Processing 31

4 Ein sekundäranalytischer Blick auf Transition Processing – Rationalitäten in der europäischen und nationalen Berichterstattung
Christiane Dittrich, Nina Wlassow, Andreas Walther 32

5 Career Guidance im Diskurs – Rationalitäten der europäischen Bildungspolitik zwischen Life Long Learning und Selbstführung
Christian Schröder, Claudia Muche, Ute Karl, Inga Truschkat 56

6 Marktanalytische Perspektiven auf den Markt der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
Heike Chyle, Ilona Ebbers 77

Teil B: Fallanalytische Einblicke in Transition Processing 101

7 Methodische Überlegungen zu den Fallanalysen
Nina Wlassow, Christiane Dittrich, Heike Chyle, Christian Schröder, Claudia Muche, Ilona Ebbers, Ute Karl, Barbara Stauber, Inga Truschkat, Andreas Walther 103

8 Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule
Christiane Dittrich, Andreas Walther 115

9 Berufsberatung der Agentur für Arbeit im Spannungsfeld zwischen Wirksamkeitsanspruch und bedrohter Wirkmächtigkeit
Nina Wlassow, Barbara Stauber 157

10 Von der (Nicht-)Machbarkeit von Übergängen Beratung und Übergangsbegleitung mit Early School Leavern
Christian Schröder, Ute Karl 196

11 Beratung und Übergangsbegleitung in der Transfergesellschaft im doppelten Raum zwischen arbeitsmarktpolitischer und sozialpädagogischer Aktivierungslogik
Claudia Muche, Inga Truschkat 235

12 Coaching: Der Übergang im Erwerbssystem – ein offener Prozess mit Optimierungspotenzial
Heike Chyle, Ilona Ebbers 281

Teil C: „Transition Processing“ von Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit 321

13 Ergebnisse und Ausblick
Christian Schröder, Christiane Dittrich, Claudia Muche, Inga Truschkat, Heike Chyle, Nina Wlassow, Ilona Ebbers, Ute Karl, Barbara Stauber, Andreas Walther 322

Autor*innenhinweise 336

1 Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit unter der Perspektive des „Transition Processing“

Heike Chyle, Christiane Dittrich, Claudia Muche, Christian Schröder, Nina Wlassow

Das Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit steht gegenwärtig im Fokus der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Hintergrund dieser Entwicklung sind Analysen der Lebenslauf-, Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, die seit den 1980er Jahren nicht mehr von einer Linearität von Bildungs-, Erwerbs- und Lebensverläufen ausgehen und stattdessen eine Zunahme, Ausdehnung und Verdichtung der Übergänge zwischen Lebensphasen bzw. Berufs- und Statuspositionen konstatieren (vgl. Blossfeld et al. 2005; Heinz 1991, 2000; Heinz et al. 2000; Mayer 2001; Stauber et al. 2007; Walther 2008; Helsper 2013). Übergänge in Arbeit, also sowohl Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem als auch innerhalb des Erwerbssystems, sind dabei mittlerweile vor allem durch pädagogische Zugänge charakterisiert. Das zunehmend verwendete Konzept der „Übergangsberatung“ signalisiert dabei, dass Beratung für die Bearbeitung der gesellschaftlich relevanten Übergänge einen zentralen Handlungsmodus darstellt (vgl. Böhringer/Karl 2013; Truschkat/Stauber 2013; Walther/Weinhardt 2013; Schlüter 2014; Weinhardt 2014; Walther 2016).

Entsprechend der Heterogenität des Feldes wird der Begriff Beratung allerdings nicht einheitlich genutzt bzw. in Deutschland mit dem Begriff der „3B-Beratung“ einerseits weit gefasst, andererseits begrenzt auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. Schober 2013, S. 19). Auch auf europäischer Ebene ist der Begriff der Beratung nicht einheitlich definiert (vgl. Christ/Niedlich 2008, S. 6; vgl. dazu auch Sultana 2004, S. 31-32). Auf internationaler Ebene wird das Verständnis von Beratungsdienstleistungen wie folgt definiert: “services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make education, training and occupational choices and to manage their careers” (OECD 2004, S. 19). Deutlich wird in dieser Definition erstens, dass Beratung keinerlei Zielgruppenspezifik aufweist, sondern jede*n Einzelne*n adressiert. Zweitens zeigt sich, dass der Beratungsbegriff in Bezug auf den Arbeitsmarkt alle Dienstleistungen umfasst, die Personen oder Gruppen befähigen, Entscheidungen in Bezug auf ihre Bildungs-, Ausbildungs- und Berufs-

laufbahn zu treffen und ihren „Lebensweg effektiv steuern zu können" (Christ/Niedlich 2008, S. 6). Beratung wird in diesem Zusammenhang als pädagogische Aktivität verstanden, die auf den Erwerb von Kompetenzen abzielt, um Karriereziele zu verwirklichen. Die OECD-Definition von Beratung steht sinnbildlich für die Relevanz, die Beratung in der sogenannten Wissensgesellschaft diskursiv zugeschrieben wird (vgl. Schröder/Karl 2017). In der Erziehungswissenschaft wird in diesem Zusammenhang zunächst grundsätzlich resümiert, dass der Diskurs um die sogenannte Wissensgesellschaft (vgl. Höhne 2003; Müller/Stravoravdis 2007) auch pädagogische Erwartungen formuliert, individuelle Kompetenzen weiterzuentwickeln und für eine erfolgreiche Gestaltung von Übergängen Sorge zu tragen (vgl. Burghardt/Enggruber 2005; Stauber et al. 2007). Beratung avanciert so zu einer pädagogischen Antwort auf vielfältige Problemstellungen, bedingt durch sowohl tiefgreifende Veränderungen am Arbeitsmarkt und wachsende Anforderungen des Um- und Weiterlernens im Zuge neuer Informations- und Kommunikationstechnologien als auch einen anhaltenden gesellschaftlichen Wandel, unter anderem durch Demografie und Migration.

Blickt man auf den Beratungsmarkt der 3B-Beratung innerhalb Deutschlands, so finden sich hier verschiedenartige Möglichkeiten, den oben formulierten Erwartungen zu begegnen. Mit der Auflösung des Beratungsmonopols der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Jahr 1998 sowie der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland hat sich eine heterogene Beratungslandschaft entwickelt. Zunehmend haben sich neben den staatlichen (z. B. BA, Hochschulen) und gemeinnützigen (z. B. Einrichtungen der freien Wohlfahrtsverbände) auch private Anbietende (z. B. Coachinganbietende) am Markt positioniert (vgl. Jenschke et al. 2014, S. 11; Niedlich et al. 2007, S. 87-89). Neben der BA werden über verschiedene Bundesministerien unzählige Einzelprogramme und Initiativen finanziert (vgl. Schober 2006, S. 7). Insbesondere die Beratungssituation am Übergang von der Schule in das Erwerbssystem scheint unübersichtlich (vgl. Oehme 2013, S. 791). Beratungsangebote weisen durch den Föderalismus einerseits einen regionalen Bezug auf und sind andererseits von der jeweiligen Förderpolitik und Institutionenstruktur der einzelnen Bundesländer abhängig. Dies führt nicht selten zu einer befristeten Finanzierung ohne Möglichkeiten einer langfristigen Planung, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung (vgl. Ewers 2014, S. 1ff.). Eine Annäherung an marktwirtschaftliche Mechanismen stellt die Vergabe von Bildungsgutscheinen durch die BA und Jobcenter dar: Angebote, die traditionell von öffentlichen Einrichtungen vorgehalten wurden, werden an externe Anbietende abgegeben. Die Nutzer*innen (z. B. ALG II-Bezieher*innen) sind aufgefordert, sich selbst ein passendes Angebot zu suchen (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 77). Damit können gemeinnützige oder private Anbietende der 3B-Beratung öffentlich finanziert werden, sofern sie dafür entsprechend zertifiziert sind. Viele der privaten Anbietenden dagegen

spezialisieren sich auf Angebote wie Laufbahnberatung oder berufliches Coaching. Private Investitionen in 3B-Beratung sind jedoch vergleichsweise gering (vgl. ebd., S. 76). Die daraus resultierende Heterogenität und die Ausdifferenzierung von Beratungsdienstleistungen am Übergang in Arbeit generieren zugleich einen zunehmenden Bedarf nach einer politischen Gesamtstrategie zur Vernetzung und Koordination (vgl. ebd., S. 87ff.), die allerdings in Deutschland weder bundesweit noch regional ausreichend existiert (vgl. Schober 2006, S. 7). Eine große Angebotslücke besteht außerdem im Bereich der trägerunabhängigen und kostenlosen Beratungsangebote für erwerbstätige Menschen, die sich im Verlauf ihrer beruflichen Biografie umorientieren wollen (vgl. ebd.).

Für das Handlungsfeld der Beratung in Luxemburg zeigt sich mit der Zielgruppe der Early School Leavers die Initiative „Jugendgarantie" (Amtsblatt der Europäischen Union 2013) des Europäischen Rates als relevant. Die EU bezieht sich mit der von ihr empfohlenen Jugendgarantie u. a. darauf, dass zum damaligen Zeitpunkt 30,1 % der Arbeitslosen unter 25 Jahren bereits länger als 12 Monate arbeitslos waren, zum Teil nicht mehr aktiv nach einer Arbeitsstelle gesucht und damit tendenziell keine Unterstützung zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt erhalten haben. Mit der Jugendgarantie wird das Ziel verfolgt, dass Jugendliche innerhalb von vier Monaten nach dem Verlassen der Schule oder nach dem Verlust eines Arbeits- oder Ausbildungsplatzes wieder in einer „hochwertigen" Ausbildung oder Arbeitsstelle integriert sind (vgl. Amtsblatt der Europäische Union 2013, S. 1). Entsprechend dazu sind in Luxemburg die staatlich organisierten Beratungsangebote zur beruflichen Orientierung im „Maison de l'orientation" unter einem Dach gebündelt[1].

Im Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit lassen sich also zwei Forschungs- und Politikfelder unterscheiden, die sich einerseits auf Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und andererseits auf die Übergänge innerhalb des Erwerbssystems von Erwachsenen beziehen und relativ unverbunden nebeneinander bestehen. Entsprechend dieser beiden Felder erfolgte die wissenschaftliche Auseinandersetzung bislang in erster Linie in Bezug auf einzelne Angebote und Maßnahmen (vgl. Thielen 2011) und entlang der Differenzierung nach Lebensalter und Lebenslage der Adressat*innen (vgl. etwa Gieseke/Nittel 2016).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde hingegen eine systematisch vergleichende Perspektive auf unterschiedliche Felder der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit eingenommen. In einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive interessiert uns,

1 Vgl.: http://adem.public.lu/de/demandeurs-demploi/definir-son-projet-professionnel/sorienter/maison-de-lorientation/index.html (Stand: 30.01.2019)

wie durch personenbezogene Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit die o. g. gesellschaftlichen Herausforderungen bearbeitet und sozial prozessiert werden.

Zu dieser Fragestellung haben wir im Forschungsprojekt[2] „Transition Processing – Pädagogische Rationalitäten in personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit" gemeinsam nach Antworten gesucht. Im Projekt bildeten personenbezogene Beratungsdienste am Übergang in Arbeit unseren empirischen Gegenstand. Diese personenbezogenen Beratungsdienste stellen eine organisationale Rahmung der pädagogischen Begleitung von Übergängen in Arbeit dar, durch die auf die Problematisierung der gesellschaftlichen Regulierung der Übergänge in Arbeit reagiert wird. Bisherige Forschung zur organisationalen Rahmung von Übergängen richtete sich dabei vorwiegend auf formalisierte Übergänge, die durch einschlägige gesellschaftliche Institutionen wie Schule, Hochschule und Unternehmen (vgl. u. a. Friebertshäuser 2009, 2001, 1992; Truschkat 2008; Alheit 2005; Hartmann 2002) strukturiert sind und weist oftmals eine deskriptive, strategische und/oder evaluativ-wirkungsorientierte Ausrichtung auf (vgl. Brandel et al. 2010; Bernhard et al. 2009; Loebe/Severing 2008; Schiersmann 2008; Sickendiek et al. 2007; Schiersmann/Remmele 2002).

Unsere Frage danach, wie in personenbezogenen Dienstleistungen Übergänge in Arbeit prozessiert werden, legt jedoch einen theoretisch-analytischen Zugang der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung nahe, der eine prozessuale Perspektive auf die organisationale Rahmung von Übergängen in Arbeit einnimmt. Wir schließen damit an prozessorientierte erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf an (vgl. u. a. Böhringer/Karl 2013; Böhringer et al. 2012; Köngeter/Schröer/Zeller 2012; Helsper et al. 2012; Helsper et al. 2010; Friebertshäuser 2009; Truschkat 2008; Oehme 2007; Stauber/Walther/Pohl 2007; zur theoretischen Rahmung einer prozessorientierten Übergangsforschung vgl. Glaser/Strauss 1971). Die prozessuale Perspektive trägt dem Umstand Rechnung, dass Statuspassagen und somit Übergänge reversibel und fragmentiert sein können, dass sie unterschiedliche Grade an Gestaltbarkeit aufweisen sowie gewollt oder ungewollt, geplant oder

2 Das Forschungsprojekt wurde in folgender Kooperation zwischen den Universitäten Flensburg (Prof. Dr. Ilona Ebbers; Heike Chyle; EB 531/1-1), Tübingen (Prof. Dr. Barbara Stauber; Nina Wlassow; STA 538/5-1), Hildesheim (Prof. Dr. Inga Truschkat; Prof. Dr. Wolfgang Schröer; Dr. Claudia Muche; TR 1174/1-1; SCHR 734/10-1), Frankfurt/Main (Prof. Dr. Andreas Walther; Christiane Dittrich; WA 2290/3-1) und Luxemburg (Prof. Dr. Ute Karl; Dr. Christian Schröder) durchgeführt. Der luxemburgische Anteil wurde vom luxemburgischen Fonds National de la Recherche unter der Fördernummer INTER/DFG/14/8888406/TransPro/Karl/Schroeder und die deutschen Partner wurden von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Fördernummer siehe oben) unterstützt. Laufzeit: 01.01.2015- 31.05.2018.

nicht geplant stattfinden können (vgl. Glaser/Strauss 1971). Die Gestaltung, Nutzung und Rahmung der jeweiligen Beratungsdienste am Übergang in Arbeit erfolgen durch die handelnde (und sozial auszuhandelnde) Bezugnahme auf sozial geteiltes Wissen. Der Ausbau der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung verweist somit zugleich darauf, dass Übergänge in Arbeit keine automatisierten Wechsel von einer Organisation in eine andere darstellen, sondern dass diese Übergänge sozial prozessiert, d. h. durch das (gemeinsame) Handeln von Menschen, deren Deutungen, Referenzsetzungen und Bezugnahmen auf gesellschaftliche Wissensbestände sozial gestaltet werden (vgl. Berger/Luckmann 1972).

Insgesamt werden mit den Ergebnissen aus Transition Processing grundlagentheoretische Einsichten in die soziale und gesellschaftliche Regulation von Erwerbsverläufen in modernen Gesellschaften und hierbei insbesondere Einsichten in die Funktionsweisen, Wissensformen und Praktiken ausgewählter Handlungsfelder der personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit gewonnen.

„Übergänge in Arbeit gestalten – Beratungsdienstleistungen im Vergleich" versammelt die zentralen Ergebnisse des Forschungsprojektes Transition Processing. Zu Beginn wird die theoretische Rahmung in Verbindung mit der Fragestellung des Projektes vorgestellt (Kapitel 2) sowie im nächsten Schritt die multiperspektivische Anlage des Projektes skizziert (Kapitel 3). Teil A widmet sich dann der Feldanalyse: In deren Rahmen (Kapitel 4) erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit auf sekundär-, diskurs- und marktanalytischer Ebene (Kapitel 4, 5 & 6). Teil B widmet sich den empirischen Fallanalysen: In Kapitel 7 werden die methodischen Zugänge expliziert, woran sich die Fallanalysen der Handlungsfelder Berufsberatung (Kapitel 8), Berufsorientierung (Kapitel 9), Early School Leavers (Kapitel 10), Transfergesellschaft (Kapitel 11) und Coaching (Kapitel 12) anschließen. Hierbei werden die Einsichten der methodischen Zugänge der teilnehmenden Beobachtung, der Gesprächsanalyse, der Expert*inneninterviews sowie der biografischen Interviews mit Ratsuchenden jeweils fallspezifisch herausgearbeitet. In der abschließenden fallvergleichenden Zusammenführung in Teil C werden sowohl die Feld- als auch die Fallanalyse über alle Handlungsfelder hinweg betrachtet (Kapitel 13).

An dieser Stelle wollen wir unseren Dank an die Berater*innen aussprechen, die uns vielfältige Einblicke in ihre Arbeitsfelder gewährt und uns ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben. Ganz besonders danken wir den Ratsuchenden, die uns den Zugang zu ihren vertraulichen Beratungs- und Coachinggesprächen gegeben und ihre Zeit für die biografischen Interviews zur Verfügung gestellt haben.

Literatur

Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs so genannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München: Juventa, S. 159-172.

Amtsblatt der Europäischen Union (2013): Empfehlung des Rates vom 22.04.2013 zur Einführung einer Jugendgarantie. Online verfügbar: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32013H0426(01) (letzter Zugriff: 16.10.2018)

Berger, P. L./Luckmann, T. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Bernhard, S./Hohmeyer, K./Jozwiak, E./Koch, S./Kruppe, T./Stephan, G./Wolff, J. (2009): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen. In: Möller, J./Walwei, U. (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 149-201.

Blossfeld, H.-P./Klijzing, E./Mills, M./Kurz, K. (Hrsg.) (2005): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London: Routledge.

Böhringer, D./Karl, U. (2013): Geprüft und für glaubwürdig befunden? Pläne in der Interaktion in Berufsberatung und Jobcenter. In Walter, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Weinheim: Beltz Juventa, S. 154–170.

Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen: B. Budrich.

Brandel, R./Gottwald, M./Oehme, A. (2010): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag.

Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Weinheim und München: Juventa.

Christ, F./Niedlich, F. (2008): Der aktivierende Staat zwischen Leitbild und Befund. Ein analytisches Modell für die Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung. URL: http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3727/pdf/Doktorarbeit_Aktivierender_Staat.pdf [Stand: 22.03.2018]

Ewers, N. (2014): Bildungsberatung. URL: http://www.gloeb.de/index.php?title=Bildungsberatung (Stand: 30.03.2015)

Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Friebertshäuser, B. (2001): Rituale im pädagogischen Alltag. Inszenierungen von Statuspassagen in Institutionen der öffentlichen Erziehung. In: Zeitschrift Neue Praxis, 31. Jhg., H. 5, 2001. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 491-506.

Friebertshäuser, B. (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Behnken, I./Mikota, J. (Hrsg.): Sozialisation – Lebenslauf – Biographie. Ein Studienbuch. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 182-204.

Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971). Status passage. Chicago: Aldine.

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Heinz, W. R. (Hrsg.) (1991): The Life Course and Social Change: Comparative Perspectives. Vol II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Heinz, W. R. (Hrsg.) (2000): Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Heinz, W. R./Marshall, V./Krüger, H./Verma, A. (Hrsg.) 2000: Restructuring Work and the Life Course. Toronto: University of Toronto Press.

Helsper, W. (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. In: Siebholz, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–28.

Helpser, W./Kramer, R. T./Thiersch, S./Ziems, C. (2010): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, M. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 126-153.

Helsper, W./Ziems, C./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe aus Sicht der Kinder und dessen Bedeutung für die Schülerbiografie bis zur 7. Klasse. In: Berkelmeyer, N. et al. (Hrsg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Carl Link. S. 122-159.

Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Jenschke, B./Schober, K./Langner, J. (2014): Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Köngeter, S./Schröer, W./Zeller, M. (2012): Statuspassage „Leaving Care" – Biographische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendhilfeforschung, 7. Jg., H. 3: 261-276.

Loebe, H./Severing, E. (2008). Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld: w. Bertelsmann Verlag.

Mayer, K.-U. (2001): The paradox of global social change and national path dependencies: life course patterns in advanced societies, in: Woodward, A./Kohli, M. (Hrsg.): Inclusions and exclusions in European societies. London: Routledge, S. 89-111.

Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.) (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). URL: http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 29.04.2015)

Niemeyer, B./ Frey-Huppert, Ch. (2009): Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf (Stand: 12.01.2016)

OECD (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. URL: http://www.oecd.org/education/country-studies/34050171.pdf (Stand: 04.04.2013).

Oehme, A. (2013): Übergangsmangement. In: Schroer, Wolfgang; Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 791-809.

Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler.

Schiersmann, C. (2008): Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 36. Jg., Heft 1/2008, S. 25-29.

Schiersmann, C./Remmele, H. (2002). Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung, QUEM-report 75, Berlin.

Schlüter, A. (2014): Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebensbegleitenden Übergangsberatung – zum Funktionswandel von Weiterbildungsberatung. In: Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S 253-266.

Schober, K. (2013): „Quality is a Journey, not a Destination". Internationale Ansätze in Praxis, Politik und Wissenschaft zur Stärkung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. In: Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 17-45.

Schober, K. (2006): Herausforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion und Beschlüsse. Vortrag beim GEW-Workshop „Beratung in Bildung, Beruf und Weiterbildung" am 1. und 2. Dezember 2006 in Berlin. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/Schober_Herausforderungen_an_die_BBB.pdf (Stand: 30.03.2015)

Schröder, Ch./Karl, U. (2017): On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. In: British Journal of Guidance & Counselling 45 (3), S. 356–365. DOI: 10.1080/03069885.2017.1285005.

Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (2007). Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim und München: Juventa.
Sultana, R. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. Tessaloniki: CEDEFOP.
Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule (S. 8-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.
Truschkat, I./Stauber, B. (2013): Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven, in: Walther, A./Weinhardt, M. (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 220-235.
Walther, A. (2016): Übergangsberatung: Grundlagen und Perspektiven. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 644-656.
Walther, A. (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, T./Galuske, M.l (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit, Band 4: Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-36.
Walther, A./Weinhardt, M. (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Weinhardt, M. (2014): Biographie, Lebenslauf und Übergänge in der Beratung. In: Resonanzen – E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung. Bd. 2, Nr. 14, S. 34 – 48.

2 Theoretische und methodologische Rahmungen des Transition Processing

Ute Karl, Inga Truschkat, Claudia Muche,
Christian Schröder, Nina Wlassow

In der folgenden Darstellung des theoretischen Rahmens wird ausgehend von einer wissenssoziologischen Grundidee das Konzept des Deutungsmusters genutzt, um die sozialkonstruierte Bearbeitung von Handlungsproblemen, in diesem Fall der Gestaltung von Übergängen in Arbeit, fassbar zu machen. Des Weiteren wird argumentiert, dass mit dem Konzept des Deutungsmusters Normalisierungs-, Legitimierungs- und Positionierungsweisen verbunden sind, welche die soziale Wirklichkeit des Prozessierens von Übergängen in Arbeit bestimmen. Deutungsmuster, die zu allgemein geteilten Wissensbeständen werden und somit die Art und Weise, wie Handlungsprobleme bearbeitet werden, definieren, bezeichnen wir als Rationalitäten. Diesen Rationalitäten des Prozessierens von Übergängen werden wir uns im Folgenden theoretisch annähern.

2.1 Deutungsmuster als konstitutives Element des Prozessierens von Übergängen in Arbeit

Die wissenssoziologische und gleichsam sozialkonstruktivistische Perspektive legt zugrunde, dass sich soziale Wirklichkeit über die stete Internalisierung, Externalisierung und Objektivierung sozialen Wissens konstituiert. Soziale Ordnung bzw. Gesellschaftsordnung ist demnach eine „ständige menschliche Produktion“ (Berger/Luckmann 1969, S. 55), indem kollektives verobjektiviertes Wissen in konkreten Handlungsvollzügen produziert und reproduziert wird. Dieses „gesellschaftlich entwickelte, vermittelte und bewahrte Wissen“ (Berger/Luckmann 1969, S. 3) weist bestimmte Ordnungsstrukturen auf, die soziales Handeln ermöglichen und strukturieren.

Vor diesem Hintergrund erfolgen auch die Gestaltung, Nutzung und Rahmung der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit durch die handelnde (und sozial auszuhandelnde) Bezugnahme auf bestimmte Formen sozial geteilten Wissens. Diese „Organisation der Wahrnehmung von sozialer und natürlicher Umwelt in der Lebenswelt des Alltags“ (Lüders/Meuser 1997, S. 58) wird im interpretativen Paradigma qualitativer Sozialforschung auch unter dem Konzept des Deutungsmusters

gefasst, das sich in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum mit Verweis auf die einschlägige US-amerikanische Forschung um die Idee des *frame* (Rahmen) etabliert hat (vgl. Keller/Truschkat 2014). Ein solcher Rahmen ist die Antwort auf die Frage, ‚wie' man sich in bestimmten Situationen verhalten soll bzw. welches Verhalten in der Situation als gesellschaftlich erwünscht oder angemessen gilt (vgl. Goffman 1977). In Gruppen beispielsweise haben die Mitglieder eine Vorstellung von dem, wie sie sich verhalten sollen und welches Benehmen (in der Gruppe) als unerwünscht erachtet wird. Durch regelmäßige Kommunikationen zwischen den Mitgliedern stimmen diese ihre Erwartungen gegenseitig ab und es entsteht ein ganz eigener, ‚typischer' Rahmen. Mit der Einführung des Konzepts des Deutungsmusters sollten perspektivische Einfärbungen und Spezifikationen des *frame*-Konzepts für die Analyse sichtbar gemacht werden.

Im Rahmen der Begriffsentwicklung erfolgte durch Lüders und Meuser eine Verortung von Deutungsmustern in einer wissenssoziologischen Perspektive und damit „auf der Ebene des gesellschaftlichen Wissensvorrates bzw. kollektiver kultureller Konstrukte" (Keller/Truschkat 2014, S. 303). So verweist der Deutungsmusterbegriff in einer allgemeinen Weise „zunächst darauf, dass die Deutung eines Phänomens häufig im Rückgriff auf eine eingeführte (oder auch neu aufgebaute) Konfiguration von Deutungselementen erfolgt. In diesem Sinne wird von einem Muster gesprochen – es handelt sich um eine typisierte Deutungsfigur (ein Aussageelement), die auf einen spezifischen Deutungsreferenten bezogen wird" (Keller/Truschkat 2014, S. 302). Mit Deutungsmustern werden also musterhafte, d. h. typische Arten der Deutung eines Sachverhalts oder eines Phänomens benannt.

> „Die Annahme eines ‚Musters' verweist auf den Aspekt des Typischen – es handelt sich um allgemeine Deutungsfiguren, die in konkreten Deutungsakten zum Einsatz kommen und dabei in unterschiedlicher sprachlich-materialer Gestalt manifest werden. Darüber hinaus meint die Rede von einem Muster auch, dass hier mehrere, durchaus verschiedene Wissens- bzw. Deutungselemente, Argumentationsbausteine und bewertende Bestandteile verknüpft werden. Und natürlich muss ein Weltbezug oder Sachverhalt bestehen, auf die eine solche Deutungsfigur referiert" (Keller/Truschkat 2014, S. 303).

Deutungsmuster gehören somit „einer Ebene des Wissens an, die jenseits oder unterhalb dessen liegt, was den Akteuren als Handlungspläne, Einstellungen, Meinungen intentional verfügbar ist" (Lüders/Meuser 1997, S. 64). Sie lassen sich insofern als soziale Konstrukte begreifen, indem sie kollektive Sinngehalte bzw. Sinnschemata bereithalten, die in unterschiedlichen Kontexten produziert und reproduziert werden, wie bspw. in Institutionen, Organisationen, Diskur-

sen, alltagsweltlichen Zusammenhängen oder Biografien (vgl. Lüders/Meuser 1997; Keller/Truschkat 2014).

Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren davon ausgegangen, dass auch im Kontext personenbezogener Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit Deutungsmuster als typische Strukturierungen und Formationen des handlungsleitenden Wissens die soziale Wirklichkeit des Prozessierens der Übergänge beeinflussen und durch sie reproduziert werden. Zugleich liegt mit Verweis auf die theoretische Verortung nahe, dass sich diesbezügliche Deutungsmuster ebenso auf der Ebene der Diskurse, der Organisationen, der Interaktionspraxis und der Biografien identifizieren lassen, die wiederum Elemente des Prozessierens von Übergängen darstellen. Um das Prozessieren von Übergängen in Arbeit somit analytisch in den Blick zu nehmen, bietet es sich an, durch ein mehrperspektivisches Forschungsdesign die verschiedenen Ebenen der Wissens(re)produktion (Diskurs, Organisation, Interaktion und Biografie) in den Blick zu nehmen, um so die zentralen Deutungsmuster, die dem Prozessieren zugrunde liegen, rekonstruieren zu können. Mit Lüders wird das Deutungsmusterkonzept dabei als heuristisches Konzept genutzt, „mit dessen Hilfe theoretische Differenzen erzeugt und Perspektiven eröffnet werden“ (Lüders 1991, S. 381), die letztlich auch einen Vergleich der zentralen Deutungsmuster verschiedener Felder der Beratung und Begleitung von Übergängen in Arbeit ermöglicht.

2.2 Rationalitäten als Normalisierungs-, Legitimierungs- und Positionierungsweisen in Übergangskontexten

Deutungsmuster werden durch verschiedene Vermittlungsinstanzen, wie z. B. die Familie, Medien oder Beratungsdienste, ‚verfestigt‘ und als quasi objektive Wissensgehalte an das Individuum herangetragen. Das Individuum internalisiert und adaptiert diesen scheinbar objektiven Wissensvorrat, „so dass auf der individuellen Ebene diese Deutungsmuster einem ständigen Prozeß der Veränderung und Ausdifferenzierung unterworfen sind“ (Oevermann 2001, S. 19). Weitgehend verfestigte und internalisierte Wissensvorräte einer Zeitepoche bezeichnen wir als Rationalitäten.

Dieses Verständnis von Rationalitäten unterscheidet sich von einem Verständnis, das Rationalität in der Logik eines zweckrationalen Handelns oder gar in einem „Effizienter-Machen“ von Organisations- und Handlungsprozessen sieht (vgl. zu dieser Differenzierung: Kessl 2011). Vielmehr bezeichnen wir in Anlehnung an Kessl mit Rationalitäten kollektive Vorstellungen, denen “aus Gründen der Legitimität zumindest auf der Ebene der Darstellung entsprochen werden muss“ (Tacke 2006, S. 90). So werden etwa Handlungen oder Entschei-

dungen auch postum rationalisiert, d. h. sie werden als sinnvoll bzw. der Situation angemessen dargestellt und dadurch legitimiert.

> „Es handelt sich also nicht darum, die Dinge an etwas Absolutem zu messen, sodass sie als mehr oder weniger perfekte Formen der Rationalität bewertet werden können, sondern darum zu untersuchen, wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen" (Foucault 1994, zit. in Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 20).

In den Blick rücken deshalb verstärkt Prozesse des *sense making*, der Sinnerzeugung und Rechtfertigung, also jene Prozesse, die die Rationalität des Handelns im Sinne eines vernünftigen, nutzenorientierten und damit angesichts knapper Güter zweckmäßigen Handelns immer wieder kommunikativ herstellen und Handeln als rationales Handeln legitimieren und erscheinen lassen. Rationalitäten sind kollektive Sinngehalte bzw. Sinnschemata, die normative Geltungskraft im Prozessieren von Situationen, wie Beratungsgesprächen, entfalten. Rationalitäten gestalten in diesem Sinne soziale Wirklichkeit, indem sie ein bestimmtes Wissen darüber anbieten, was in einer spezifischen Situation als ‚normal' gilt, sie liefern *Legitimationen* für diese *Normalitäten* und ermöglichen *Positionierungen* in einem sozialen Geschehen. Sie gestalten soziale Wirklichkeit somit in einer je spezifischen Weise.

Mit Zirfas, der auf Links Normalismus-Auseinandersetzung zurückgreift, lässt sich der Begriff der *Normalität* (bzw. Normalisierung) von dem Begriff der Norm (bzw. Normativität) abgrenzen. Während letzterer stärker auf feststehende Musterbegriffe verweist, orientiert sich Normalität eher „an der gesellschaftlichen Mitte und am statistischen Durchschnitt" (Zirfas 2014, S. 678): „Normen sind Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung, Normalität bezeichnet das systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen. ‚Normalität' dient in diesem Sinne zur Selbstvergewisserung und Selbststandardisierung von Individuen" (ebd.). Zirfas' verweist dabei auf eine pragmatische Legitimierungsstrategie, die der Normalität und Normativität zugrunde liegen kann: „[…] wer im Namen des Natürlichen, Selbstverständlichen, Normalen und Normativen spricht, reklamiert eine nicht mehr hintergehbare Fundamentalität und eine phänomenale Existenz, die sich gegen jede Form von Kritik ab ovo gesichert sieht" (ebd., S. 684). In der Moderne findet sich nach Link, so Zirfas, in vielen Institutionen und Organisationen eine flexible normalistische Strategie, „die ein weites Spektrum von Normalitäten mit vielen Übergängen zu Risikobereichen und Anormalitäten erlaubt, und somit ein dynamisches Verständnis von Normalität ermöglicht" (ebd.). Wissenssoziologisch ausformuliert bedeutet dies, dass Normalitäten in den konkreten Handlungsvollzügen gesellschaftlicher Akteure konstituiert und situativ zur Geltung gebracht werden. Im Hinblick auf das Prozessieren von Übergängen in Arbeit

durch Beratung und Begleitung stellt sich somit die zentrale Frage, welche Normalitäten des Übergangs situativ erzeugt und wirkmächtig werden.

Die Herstellung von Normalitäten erfolgt dabei in einem wissenssoziologischen Sinne durch den Rückgriff auf die oben bereits erwähnten kollektiven Wissensordnungen. So erhalten die in den Handlungsvollzügen hervorgebrachten Normalitäten ihre Geltungskraft dadurch, dass sie interaktiv als sinnhaft konstituiert werden. Erst durch die wechselseitige Bezugnahme auf kollektive Wissensvorräte erhalten die Handlungsvollzüge ihre spezifische Bedeutung, wodurch die in ihnen konstituierten Normalitäten *legitimiert* werden. Jede Abweichung davon untersteht einem Rechtfertigungszwang. Zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Wissensordnungen und situativen Sinnhaftigkeiten werden Erklärungen und Rechtfertigungen für das Bestehen und den Geltungsanspruch dieser Wissensordnungen entwickelt. Wissensordnungen erscheinen so als ‚normal' und als sinnhaft, ja bisweilen sogar als einzig denkbare und normativ gebotene Lösung einer gesellschaftlichen Handlungsaufgabe. „Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptargument" (Berger/Luckmann 1969, S. 69). Vor diesem Hintergrund gilt es im Rahmen der Untersuchung des Prozessierens von Übergängen im Kontext der Beratung und Begleitung von Übergängen in Arbeit auch die dem Prozessieren zugrundeliegenden Wissensordnungen hinsichtlich ihrer legitimierenden Funktion zu untersuchen. Legitimationen lassen sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen der Wissensproduktion identifizieren. „Solche Legitimationen können sehr unterschiedliche konkrete Erscheinungsformen annehmen, die von einfachen Alltagsrezepten, wie die Aussage ‚man macht so etwas eben nicht' über wissenschaftliche Theorien bis hin zu ausgearbeiteten komplexen Weltbildern (etwa Religionen) reichen und kognitive Elemente („etwas ist so und so") mit normativen Elementen („das soll auch so sein", „das ist gut so") verbinden" (Keller 2012, S. 220). Für den interessierenden Gegenstand der Untersuchung bedeutet dies, dass nicht allein in den interaktiven Vollzügen des Beratens und Begleitens Normalitäten des Übergangs konstituiert und legitimiert werden, sondern dass dieses Prozessieren zugleich in Wechselwirkung zu übergreifenden Wissensordnungen steht, die das konkrete Prozessieren auf der Interaktionsebene legitimieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich durch ein mehrperspektivisches Forschungsdesign sowohl übergreifende Wissensordnungen, die sich bspw. aus politischen, wissenschaftlichen oder marktwirtschaftlichen Sinnwelten speisen als auch organisationsbezogene und interaktionsbezogene Wissensordnungen in den Blick nehmen.

Solche durch kollektives Handeln erzeugten *Normalitäten* und *Legitimationen* stehen darüber hinaus in einem engen Verhältnis zu spezifischen Subjektpositionierungen, die in gesellschaftlichen Deutungsmustern (wie sie sich beispielsweise auch in Diskursen zeigen) verankert sind und gleichzeitig situativ

von den beteiligten Personen in Interaktionen immer wieder hervorgebracht und (re-)produziert werden. Indem spezifische Wissensordnungen durch soziales Handeln (re)konstituiert werden, entstehen zugleich Zuweisungen, was eine Person in diesem und für diesen Kontext ist oder zu sein hat. Damit verbinden sich auch Erwartungen über das Verhalten des/der Anderen, was in einer sozialen Situation als normal oder nicht normal, als angemessen oder unangemessen, erwartbar oder nicht erwartbar, typisch oder untypisch gilt (Karl 2014). Aus einer interaktionistischen Perspektive erhält das Rollenkonzept eine besondere Relevanz, weil es „die Brücken zwischen den Makro-Sinnwelten einer Gesellschaft und den Formen, in denen diese Sinnwelten für den Einzelnen Wirklichkeitscharakter erhalten, sichtbar macht" (Berger und Luckmann 1969, S. 79 ff.). Das im Folgenden zugrunde gelegte Verständnis von Subjektpositionen verweist auf die relationale Verwobenheit von Positionierungen in Macht-Wissens-Konstellationen. Gerade durch spezifische Teilungspraktiken zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, dem Normalen und Unnormalen etc. werden Subjekte positioniert (Karl 2005, Karl 2014, Schröder/Karl 2017). Diskurse werden dabei als überindividuelle Ordnungen verstanden, die Subjektpositionen nahelegen, „welche wiederum von konkreten Individuen eingenommen werden können" (Karl 2005, S. 89). Diese Perspektive auf Selbst- und Fremdpositionierungen in Interaktionen und Diskursen ist in besonderer Weise relevant mit Blick auf die sozialpädagogische Adressat*innenforschung. Diese führt vor Augen, dass im Rahmen von Beratung und Begleitung auch stets eine Adressierung in der Interaktion zwischen Professionellen und ‚Betroffenen' verbunden ist (vgl. Bitzan/Bolay 2017, S. 32ff.). Die Dimension der Adressatenkonstruktion beschäftigt sich mit der Frage wie Adressat*innen Sozialer Arbeit zu diesen werden. Bitzan und Bolay (ebd., S. 32ff.) stellen unter Einbezug theoretischer Ansätze der Geschlechterforschung (Gildemeister 2008) und der Migrations- bzw. Rassismusforschung (Räthzel 2000) die Adressatenkonstruktion als interaktiven (performativen) Wechselprozess dar. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass soziale Kategorien in einem Wechselverhältnis von Zuschreibungen, Erwartungen, Selbstdefinitionen und interaktiven Handlungen gesellschaftlich hergestellt werden. Gerade auch die Forschungen von Böhringer et al. (2012) und Messmer und Hitzler (2008) machen deutlich, wie in Interaktionen Klient*innen hergestellt bzw. (de-)kategorisiert werden und damit unterschiedliche Verhaltenserwartungen verbunden sind, die spezifische Normalitäten (re-)produzieren und auch immer wieder legitimieren. Die sozialpädagogische Debatte zeigt auf, dass die analytische Betrachtung der Rollenkonstruktionen und der damit verbundenen Adressierungen und Positionierungen zentrale Elemente sind, um die Formen des Prozessierens von Übergängen in Arbeit im Kontext von Beratung und Begleitung zu rekonstruieren.

2.3 Rationalitäten im Transition Processing: Analyse der Gestaltung von Übergängen in Arbeit

Rationalitäten sind letztlich das, was diskursiv als gesellschaftlich sagbar, machbar, erwartbar, wünschenswert etc. hergestellt wird. Gegenüber den Rationalitäten ist der eingangs eingeführte und grundlegende Deutungsmusterbegriff der weitere Begriff, denn mit Rationalitäten wird immer schon darauf verwiesen, dass in Wissensformationen spezifische Struktur- und Handlungsprobleme bearbeitet werden.

Der Begriff der Deutungsmuster, der ja zunächst aus der hermeneutisch-phänomenologischen Tradition kommt, ist sicherlich jener Begriff, wenn man ihn auf die Ebene des Wissens und zugleich der Praktiken der Sag- und Sichtbarmachung bezieht (und damit auch der Diskurse, Institutionen und Organisationen), der eine Annäherung an das Material mit möglichst wenig Vorannahmen ermöglicht und eine methodologische Brücke zur Analyse von Rationalitäten ermöglicht. Man könnte es auch so beschreiben: Die Analyse der Deutungsmuster fördert am Ende die Rationalitäten der untersuchten Praktiken des *transition processing* zutage, indem die Strukturierung der Deutungs- und Handlungsmuster analysiert und machtanalytisch ausgelotet wird. Zugleich wird damit offengelassen, ob Rationalitäten tatsächlich zu finden sind, oder ob rekonstruierbare Wissens- und Handlungsformationen im Kontext der analysierten Übergangsbereiche anderweitigen Ordnungsformen entsprechen.

Rationalitäten könnte man vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen also auch als normative Verhaltenserwartungen verstehen, die wir alle implizit oder explizit an uns selbst und andere richten. Sie sind also letztlich jene bewussten und unbewussten normativen Überzeugungen, an denen wir uns in unseren Beziehungen zu uns selbst und zu anderen orientieren. Die Analyse der Rationalitäten, d. h. der sich gesellschaftlich manifestierenden Deutungshoheiten, im Prozessieren von Übergängen zielt somit insgesamt auf die Identifikation der kollektiven Wissensordnungen, welche spezifische Legitimationen, Normalitäten und Selbst- und Fremdpositionierungen erzeugen und damit eine soziale Wirklichkeit konstituieren, die eine normative soziale Geltungskraft in der gesellschaftlichen Gestaltung von Übergängen besitzt. Oder anders ausgedrückt: Unter der Perspektive des *transition processing* zielen wir methodologisch auf die Rekonstruktion von typischen ‚Mustern' der Wissensorganisation. Diese Muster (auch im Sinne von Kriterien der Vernünftigkeit und Gültigkeit) werden als Rationalitäten gefasst, in denen

- legitimes Wissen zur Bearbeitung alltäglicher Handlungs- und Strukturprobleme in den Beratungsdiensten,
- Normalitätsvorstellungen über die Gestaltung des Übergangs und

- Formen der Selbst- und Fremdpositionierung in und hinsichtlich der Übergangsberatung virulent werden.

In dem Datenmaterial haben wir anhand von drei leitenden Fragen die Rationalitäten herausgearbeitet, die im Diskurs und in den pädagogischen Organisationen handlungsleitend sind. Wir haben gefragt, welche normalisierenden Erwartungen gestellt werden und an wen sie sich richten, wie sich die Sprecher positionieren und durch welches Wissen Handeln legitimiert wird.

Literatur

Berger, P. L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Bitzan, M./Bolay, E. (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Theoretische Klärung und Handlungsorientierung. Bd. 10 der Reihe: Soziale Arbeit: Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich.

Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Gildemeister, R. (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden Empirie. 2. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 137–145.

Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.

Karl, U. (2005): Zwischen/Räume: eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Münster: Lit Verlag.

Karl, U. (2014): Rationalitäten des Übergangs als Rahmenkonzept. Diskursive Verortungen und Erkenntnisinteresse. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. S. 9–25.

Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Keller, R./Truschkat, I. (2014): Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. Sequenzanalyse und Deutungsmusterrekonstruktion in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D. /Ziem, A. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 294–328.

Kessl, F. (2011): Die Analyse von Rationalisierungspraktiken als Perspektive sozialpädagogischer Forschung. In: Dollinger, B./Schabdach, M. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Siegen: Universitätsverlag, S. 31–43.

Lemke, T./Krasmann, S./ Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lüders, C. (1991). Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 377–408.

Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./ Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-79.

Messmer H./Hitzler S. (2008): "Die Hilfe wird beendet werden hier" – Prozesse der Deklientifizierung aus gesprächsanalytischer Sicht. Neue Praxis. 38(2), S. 166–187.

Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. (Original 1973, unveröffentlichtes Manuskript). In: Sozialer Sinn 1, S. 3–33.

Räthzel, N. (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg, Argument-Verlag.

Schröder, C./Karl, U. (2017): On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. In: British Journal of Guidance & Counselling 45 (3), S. 356–365. DOI: 10.1080/03069885.2017.1285005.

Tacke, V. (2006): Rationalität im Neo-Institutionalismus. Vom exakten Kalkül zum Mythos. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–101.

Zirfas, J. (2014): Norm und Normalität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 675–685.

3 Zur Erforschung des Transition Processing als multiperspektivische Anlage

Christiane Dittrich, Heike Chyle, Nina Wlassow

Das Projekt Transition Processing geht aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive davon aus, dass die Gestaltung, Nutzung und Rahmung von personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit durch die handelnde (und sozial auszuhandelnde) Bezugnahme auf sozial geteiltes Wissen erfolgt. Es schließt damit an prozessorientierte erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf an. Diesem konstruktivistischen Blickwinkel folgend ergibt sich eine multiperspektivische Anlage des Forschungsdesigns von Transition Processing.

Betrachtet man den wissenschaftlichen Diskurs über das Zusammenführen unterschiedlicher Perspektiven bzw. Methoden, zeichnen sich folgende drei Ansätze ab: die (Methoden-)Integration (Kelle 2007), die (Methoden-)Triangulation (Flick 2008) und die qualitative Mehrebenenanalyse (Helsper et al. 2013). Während sich die (Methoden-)Integration (Kelle 2007) hauptsächlich auf die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden bezieht, wird unter Triangulation „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand." verstanden (Flick 2008, S. 12). Diese Perspektiven werden, in diesem Zusammenhang bezieht sich Flick vor allem auf Denzin (1970), entweder durch unterschiedliche Datenquellen, Theorien, Forschende oder methodische Zugänge erfasst. Was Flick in seinem Ansatz der Methodentriangulation zwar problematisiert, jedoch nicht auflöst, ist der Aspekt, dass mit unterschiedlichen Methoden auch divergierende methodologische Ansätze und Wirklichkeitsverständnisse einhergehen. An dieser Stelle fällt auf, dass der Ansatz der Triangulation nicht ausreicht, um die Komplexität des Projekts Transition Processing einzufangen. Hierfür scheint die Heuristik der Mehrebenenanalyse (Helsper et. al. 2013) geeigneter: Die Mehrebenenanalyse bezieht – wie der Name bereits andeutet – mehrere sogenannte Aggregierungs- und Komplexitätsebenen eines Phänomens systematisch aufeinander. Diese Ebenen beziehen sich auf Gesellschaft, Region, Institution/Milieu, Interaktion und Individuum, wobei die Übergänge zwischen den Ebenen fließend sind. Auch im Projekt Transition Processing werden mithilfe unterschiedlicher methodischer Zugänge diese Ebenen untersucht, womit dem Phänomen, dass sich Beratung im Übergang in Arbeit in besonderer Weise in einem Spannungsfeld diskursiver, organisationaler und subjektiver Rationalitäten bewegt, Rechnung getragen wird (vgl. Truschkat/Stauber 2013, S. 232f.).

Methodisch umgesetzt ist dies im Rahmen der Feldanalyse (Teil A), in dem aus drei unterschiedlichen Perspektiven, die den wissenschaftlichen und politischen Diskurs sowie marktwirtschaftliche Rationalitäten abbilden, ein theoretischer Zugang zum Feld geschaffen wurde. In einem weiteren Schritt wurden Fallanalysen zu den fünf ausgewählten Handlungsfeldern durchgeführt (Teil B), um handlungsfeldspezifisch das organisational-historische, organisational-interaktive, gesprächs-interaktive und biographische Wissen herauszuarbeiten. Dabei zielte die Auswahl der Fälle weniger darauf ab, die unterschiedlichen Angebote der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit repräsentativ abzubilden, sondern im Sinne eines qualitativen Forschungsdesigns möglichst kontrastive Einzelfälle auszuwählen (vgl. Kelle 1994) und dadurch das je spezifische Prozessieren der Übergänge in Arbeit und die inhärenten Rationalitäten aufzuspüren. Die Auswahl der Fälle erfolgte nach theoretisch bedeutsamen Merkmalskombinationen: das Lebensalter der Adressat*innen, die Lebenslagen der Adressat*innen sowie die Trägerstrukturen der Beratungsdienstleister. Die Forschungsschwerpunkte Feld- und Fallanalyse sind in zwei unabhängigen Projektschritten als eigenständige Erhebungen und Auswertungen vorgenommen, wodurch gewährleistet ist, dass jeder methodische Zugang entsprechend seines Erkenntnispotenzials umgesetzt werden konnte.

Im Sinne der Mehrebenenanalyse wird somit ein Blick auf die Repräsentationen des sozialen Wissens auf unterschiedlichen Ebenen des transition processing und der darin eingelagerten Rationalitäten gerichtet: Anhand der Feldanalyse wurde der gesellschaftliche Kontext ausgeleuchtet, auf den sich Organisationen implizit oder explizit beziehen. Im Rahmen der Fallanalyse wurde es möglich, fallimmanent sowie fallübergreifend die unterschiedlichen Wissensbestände zu rekonstruieren und aufeinander zu beziehen. Diese wurden im letzten Projektschritt innerhalb der vergleichenden Zusammenführung in Beziehung zueinander gesetzt und somit feld- und fallübergreifende Deutungsmuster des transition processing und der in ihnen eingelagerten Rationalitäten rekonstruiert (Teil C).

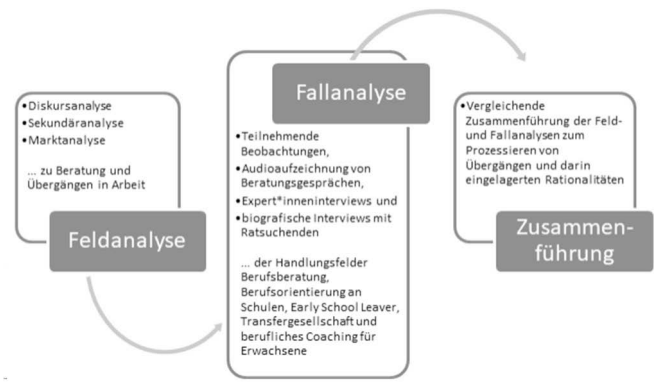


Abbildung 1: Forschungsdesign des Transition Processing

In Transition Processing wird also die Einbeziehung der Wechselwirkungen unterschiedlicher Aggregats- und Analyseebenen bei der Gesamtanalyse ermöglicht – ohne diese jedoch vollumfänglich systematisch verfolgt und bei der Gegenstandskonzeption umfassend berücksichtigt zu haben. Jedoch kann durch die Möglichkeit, unterschiedliche Vergleiche vornehmen zu können, dargestellt werden,

a) durch welche Wissensbestände und durch welche Formen der handelnden Bezugnahme sich das transition processing im Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen konstituiert,
b) welche Rationalitäten durch die Bezugnahme auf Normalisierungs-, Legitimierungs- und Subjektpositionierungsweisen sich in den Wissensbeständen und Formen des transition processing identifizieren lassen und
c) ob sich strukturell ähnliche bzw. strukturell unterschiedliche Muster des transition processing und damit spezifische und/oder feldübergreifende Deutungsmuster zeigen.

Im Ergebnis können damit Einsichten in die Funktionsweise und die Homogenität bzw. Heterogenität des Feldes der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit und grundlagentheoretische Einsichten in die gesellschaftliche Regulation von Erwerbsverläufen in modernen Gesellschaften gewonnen werden.

Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen – Herausforderungen in der Zusammenführung eines multiperspektivischen Projekts

Die Komplexität des Forschungsdesigns sowie die sehr vielfältige und heterogene Datengrundlage bergen insbesondere für die Zusammenführung der Erkenntnisse (Teil C) methodologische und forschungspraktische Herausforderungen. In den Feld- und Fallanalysen werden Erkenntnisse zum transition processing auf gesellschaftlicher, regionaler, institutioneller, interaktiver und individueller Ebene in den Blick genommen – dabei jedoch ausschließlich auf die einzelnen Feldanalysen (Sekundär-, Diskurs- und Marktanalyse) der personenbezogenen Dienstleistungen oder den einzelnen Fall wie z. B. Berufsorientierung an Schulen bezogen. Doch wie bringt man diese vielfältigen Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen nun zusammen, um das Phänomen des Prozessierens von Übergängen zu erklären und ggf. darin eingelagerte Rationalitäten aufzuzeigen? Stellt man sich dieser Frage, fühlt man sich, als stehe man in einem artenreichen Wald mit unterschiedlich gewachsenen Bäumen. Der Wald lässt sich mit allen Sinnen wahrnehmen, es finden sich immer neue We-

ge, neue Abzweigungen, neue Baumtriebe und doch sieht man den Wald vor lauter Bäumen nicht. In diesem Fall muss man erst den Wald verlassen und eine Vogelperspektive einnehmen, um ihn im Ganzen zu sehen. Diese Metapher verdeutlicht die Herausforderung in der Zusammenführung eines multiperspektivischen Projekts.

Zunächst einmal kann Transition Processing als Projekt mit verschiedenen Ebenen und Aspekten eines Phänomens als ein Projekt mit einem Mehrebenenansatz verstanden werden. Die Erhebung und Analyse unterschiedlicher (qualitativer) Daten ermöglicht eine Erforschung aller für die Erklärung des transition processing relevanten Ebenen und stellt je typisches Datenmaterial zur Verfügung. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Ebenen des transition processing und die jeweils erhobenen Datensorten.

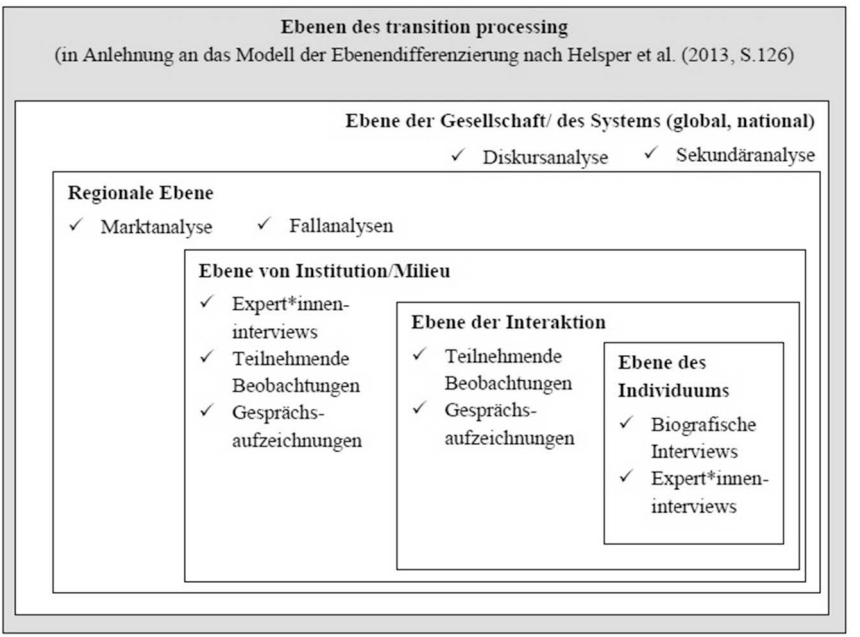


Abbildung 2: Ebenen des transition processing

Aus der Abbildung geht hervor, dass alle Ebenen zur Erfassung des transition processing mit mindestens zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen erforscht wurden. Die Heuristik der Mehrebenenanlyse (Helsper et al. 2013) offeriert dabei die Möglichkeit, eine systematische Analyse komplexer Forschungsvorhaben vornehmen zu können. Alle erhobenen Datensorten werden in ihrer eigenen Logik ausgewertet, auch diesen Schritt haben wir im Projekt verfolgt. Begonnen wurde mit der Exploration des Feldes mithilfe der Sekundär-, Diskurs- und Marktanalyse. Zwar waren die Kompetenzen im Umgang

mit den unterschiedlichen Analyseformen durch das plurale Forscher*innenteam gegeben, jedoch haben sich in der Analyse des Datenmaterials unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte ergeben: Die Sekundäranalyse konnte v. a. die Thematisierung von Übergängen in Arbeit und den daraus abgeleiteten Handlungsbedarf in den Daten identifizieren, die Diskursanalyse konnte im Material v. a. den Aspekt 'Beratung im Übergang in Arbeit' herausarbeiten und die Marktanalyse unternahm eine Websiteanalyse, um die Selbstpräsentationen der Beratungsdienstleistungen zu erfassen. Die unterschiedlichen Foki tragen zwar zur multiperspektivischen Erforschung des transition processing bei, jedoch war es nicht einfach, die Erkenntnisse der Analysen zusammenzuführen, sodass im Nachhinein bei der Sekundäranalyse die Dokumente noch einmal nach dem Aspekt 'Beratung im Übergang in Arbeit' betrachtet wurden.

Im zweiten Schritt, der Fallanalyse, wurden ebenfalls in kleinen Forscher*innenteams die jeweiligen Datensorten gemäß ihrer je eigenen Logik ausgewertet. An dieser Stelle stellte sich die Frage – mittlerweile waren wir sehr tief in den Wald vorgedrungen -, ob zunächst der Kern des einzelnen Falls (z. B. Berufsorientierung an Schulen) oder der Kern des jeweiligen methodischen Zugangs (z. B. biografische Interviews) erschlossen wird. Letztendlich wurden zunächst die einzelnen Fälle mit ihren jeweiligen Zugängen bearbeitet, um sich dem Fallspezifischen des transition processing anzunähern. Dieser Prozess war sehr zeitintensiv, was sich zum einen mit der Organisation standortübergreifender Analyseteams und zum anderen mit der Fülle der Datenmengen begründen lässt. In diesem Schritt wurden im Vorfeld ausgehend von der Theorie gemeinsame Foki festgelegt, auf die im Anschluss an die induktive Analyse das Augenmerk gerichtet wurde, um sogenannte "Anschlussstellen" (ebd., S. 128) zu ermöglichen. In dem Datenmaterial der Fallanalyse haben wir anhand von drei leitenden Fragen die Rationalitäten herausgearbeitet, die in den pädagogischen Organisationen handlungsleitend sind. Wir haben gefragt, welche normalisierenden Erwartungen gestellt werden und an wen sie sich richten; wie sich die Sprecher*innen positionieren und durch welches Wissen Handeln wie legitimiert wird.

Der dritte und letzte Schritt stellte uns vor die größte Herausforderung und gab diesem Kapitel seinen Namen. Aufgrund der großen Datenmengen und der daraus gezogenen Erkenntnisse sahen wir den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr. Es galt nun, die Ergebnisse der Feld- und der Fallanalysen zunächst für sich zusammenzuführen, um eine Relationierung beider Analysen zu ermöglichen. Hierbei knüpften wir an die in Kapitel 2 beschriebene Heuristik an und fokussierten uns nicht nur auf die Perspektive des transition processings, sondern auch auf die Rekonstruktion von Legitimierungs-, Normalisierungs- und Positionierungsproblematisierungen/-strategien.

Rückblickend lässt sich sagen, dass die, um den Wald als Ganzen sehen zu können, notwendige Vogelperspektive durch eine theoretisch und methodologisch gut fundierte Heuristik eingenommen werden konnte.

Literatur

Denzin, N. K. (1970): The Research Act. Chicago: Aldine.

Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2013): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 119-135.

Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, I./Stauber, B. (2013): Beratung im Übergang: Organisations und subjektorientierte Perspektiven. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 220-235.

Teil A Feldanalytische Sichtweisen auf Transition Processing

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die theoretischen und methodologischen Grundlagen des Transition Processings dargelegt wurden, hat die *Feldanalyse* zum Ziel, das Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit zu explorieren und unterschiedliche Diskurse und Rationalitäten von personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung am Übergang in Arbeit aufzuzeigen. Dabei liegt der Fokus auf der Ebene des politischen Wissens (Diskursanalyse), des wissenschaftlichen Wissens (Sekundäranalyse) und der Marktstruktur (Marktanalyse). Anhand dieser Zugänge können zum einen der Fachdiskurs und zum anderen die marktwirtschaftliche Lage abgebildet werden. Hierbei wurde herausgearbeitet, welche als deutungsbedürftig geltenden Rationalitäten und Handlungsprobleme in Bezug auf transition processing konstituiert werden und von welchen Annahmen zu ihrer Lösung ausgegangen wird. Den drei Perspektiven der Feldanalyse sind jeweils eigene methodische Herangehensweisen inhärent, die in den Unterkapiteln der feldanalytischen Sichtweisen ausgeführt sind.

4 Ein sekundäranalytischer Blick auf Transition Processing

Rationalitäten in der europäischen und nationalen Berichterstattung

Christiane Dittrich, Nina Wlassow, Andreas Walther

Die Bildungs- und Sozialberichterstattung hat zum einen den Auftrag über bestimmte Themen zu informieren und zum anderen, bei der Steuerungstätigkeit unterschiedlicher Akteur*innen aus der Bildungs- und Sozialpolitik zu unterstützen (siehe § 1 Bundesstatistikgesetz). Somit zeichnen sich die Berichte über ihre Nähe zur Politik durch hohe gestalterische Wirkmächtigkeit auf Übergänge aus. Durch diese Berichte wird eine spezifische ‚institutionelle Realität' erzeugt, welche Einblicke in Aktivitäten, Ansichten und Einstellungen ermöglicht (vgl. Wolf 2012). Zur Erforschung des Transition Processing und der darin eingelagerten Rationalitäten bedarf es einer analytischen Auseinandersetzung mit der bisherigen wissenschaftlichen Thematisierung von Übergängen in Arbeit. Somit werden anhand der Bildungs- und Sozialberichte erste Rationalitäten verdeutlicht, die das Prozessieren von Übergängen in Arbeit beeinflussen. In Transition Processing erfolgt daher neben der empirischen, auch eine sekundäranalytische Auseinandersetzung mit verschiedenen Berichtformaten der empirischen Bildungs- und Sozialforschung auf der Grundlage von Bundes- bzw. europäischen Statistiken. Hierbei wurden Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktberichte der Länder Deutschland und Luxemburg sowie auf europäischer Ebene analysiert.

Zur Einordnung der Befunde wird vorweg der Datenkorpus sowie das methodische Vorgehen skizziert (4.1). Darauf aufbauend werden nach einem Überblick über unterschiedliche Übergangsverständnisse im Berichtswesen (4.2) verschiedene Kategorisierungen (4.3) skizziert, die als solche aus den Berichten analytisch herausgearbeitet werden konnten. Dabei wird zunächst die europäische Perspektive vorgestellt und anschließend auf die konkreten Länderkontexte Deutschland und Luxemburg Bezug genommen. Der Logik der Berichte folgend, wird auf den sich daraus abgeleiteten Handlungsbedarf verwiesen (4.4) sowie abschließend eine kritische Reflexion der Befunde vorgenommen (4.5).

4.1 Sekundäranalyse: Der wissenschaftliche Diskurs

Die Sekundäranalyse umfasst die diskurskritische Analyse vorhandener Dokumente der empirischen Bildungs- und Sozialforschung. Es wurden zunächst relevante nationale und europäische Studien und Statistiken gesichtet (Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktberichte) und in Bezug auf das Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit ausgewertet. Ziel ist es, im Rahmen der Dokumentenanalyse (vgl. Wolf 2012) einen ersten Einblick in Thematisierungsweisen rund um Übergänge in Arbeit zu erhalten. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Darstellung von wissenschaftlich identifizierten bzw. konstituierten Handlungsproblemen. Analyseleitend ist dabei die Hypothese, dass Übergänge in Arbeit in der wissenschaftlich-politischen Auseinandersetzung zunehmend problematisiert werden, wie es bspw. der Diskurs um den Fachkräftemangel verdeutlicht. Somit drehte sich die Analyse der Berichte um folgende Fragen: a) Wie werden Übergänge thematisiert und welche Problembereiche/-definitionen werden benannt? b) Welche Maßnahmen werden von Professionellen und Betroffenen forciert? c) Welcher Handlungsbedarf wird hinsichtlich der Problembereiche und -definitionen zur Unterstützung, Verbesserung und/oder Erleichterung von Übergängen in Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen gesehen? Hierzu orientierte sich die Datenauswertung in ihren Grundzügen an den Prämissen des Kodierens nach der Grounded Theory Methodologie (Glaser/Strauss 1967, 2010).

Dabei wurden europäische und nationale (deutsche sowie luxemburgische) Berichte analysiert, die als Grundlage für eine informierte Diskussion und Gestaltung der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik dienen. Sie bilden dabei die für Transition Processing forschungsrelevanten Merkmale Lebensalter (Jugend, junge Erwachsene, Erwachsene), Lebenslage (z. B. Bildung(-sniveau), Erwerbssituation) und gesellschaftliche Bedingungen (z. B. Arbeitsmarktsituation) in vielfältigen Bezügen ab. Folgende Berichte liegen der Analyse zu Grunde:

- Dt. und lux. (Kinder- und) Jugendberichte aus den Jahren 2010, 2012 und 2013,
- Dt. Bildungsberichte von 2014 und 2015, der OECD-Bericht Education at a glance 2015,
- Dt. Berufsbildungsbericht (2014), Bericht zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (2014),
- Der eur. Arbeitsmarktbericht Employment in Europe 2010 (ergänzt um ausgewählte Inhalte aus den Employment and Social Developments-Berichten 2011, 2012 und 2014).

Wie aus der Zusammensetzung der Berichte deutlich wird, handelt es sich um recht heterogene Quellen hinsichtlich ihres Erscheinungsjahres, ihrer Datengrundlage und damit verbunden unterschiedliche Reichweiten der Aussage-

kraft. Während sich die Aussagen der nationalen Berichte nur auf das jeweilige Land beziehen, betreffen die europäischen Berichte das gesamte Europa. Des Weiteren finden sich Unterschiede in den Referenzrahmen: die Jugendberichte orientieren sich am Aufwachsen von Jugendlichen, das heißt einer tendenziell eher ganzheitlichen Perspektive. Bildungs- und Arbeitsmarktberichte verengen die Perspektive auf die Rolle von Jugendlichen als Humankapital. Zudem unterscheiden sich die Berichte in ihrer Zuständigkeit: Im Gegensatz zu den nationalen Berichten können und dürfen sich die EU-Berichte nicht auf bestimmte Institutionen beziehen, sondern verweisen auf allgemeine Konstellationen (wie etwa Arbeitsmarkt und Matching).

4.2 Übergänge im Berichtswesen: Was wird eigentlich darunter verstanden?

Der ‚klassische' Übergang von der Schule in den Beruf wurde in den letzten Jahren durch viele andere Übergangsmuster ergänzt, sodass bei diesem Übergang nicht mehr von einem einmaligen Ereignis ausgegangen wird, sondern sich Übergänge vielfach und sequenziell ergeben. Auch in den hier analysierten Berichten wird der Begriff ‚Übergang' bzw. ‚transition' durchgängig genutzt. Der Frage, welches Übergangsverständnis den jeweiligen Berichten zugrunde liegt, widmet sich das folgende Kapitel und geht dabei auf erste thematisierte Problemfelder ein.

> „The transition from education and training to employment can be defined as a period in which young people should ideally finish their formal education, find employment to match their qualifications, and thereby achieve financial autonomy." (Europäische Kommission 2012b, S. 161)

Aus der eur. Definition von Übergängen geht hervor, dass Übergänge zunächst mit Erwerbsarbeit verbunden sind und einen prozesshaften Charakter aufweisen. Diese sollten von allen jungen Menschen mit einem klar definierten Ziel bewältigt werden. Dabei geht es darum, dass sich junge Menschen aktiv auf die Suche nach einer passenden Erwerbstätigkeit begeben. Daran anschließend wird in den deutschen Berichten der Übergang von der Schule in den Beruf (oder in Ausbildungs-/Arbeitslosigkeit) als Statuswechsel beschrieben. Vor allem der Bildungs- und der Berufsbildungsbericht thematisieren ausschließlich den Wechsel zwischen Bildungseinrichtung (i. d. R. Schule) und Ausbildungsstätte bzw. Arbeitsplätzen. Demgegenüber werden Übergänge in anderen (vor allem privaten) Bereichen nur marginal und stets im Kontext von Arbeit thematisiert, wie beispielsweise der Übergang in Ausbildung bei früher Elternschaft (vgl. BMBF 2014, S. 57).

Über diese eher formalen Definitionen hinaus findet sich sowohl im deutschen Berufsbildungsbericht (vgl. ebd., S. 154) als auch im Luxemburger Jugendbericht (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 108) die Verbindung von Erwerbsarbeit mit der persönlichen Entwicklung junger Menschen. Wobei ein kausaler Zusammenhang zwischen einem erfolgreichen Übergang bzw. dem Verbleib in Arbeit als Voraussetzung für eine positive persönliche Entwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft konstruiert wird. Dies scheint als Art ‚Begleiterscheinung' eines sich vollziehenden Übergangs immer mitgedacht. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich der Kinder- und Jugendbericht nicht nur mit Übergängen in Arbeit, sondern ebenfalls mit dem Übergang ins Erwachsenenalter, wobei auch die Ablösung aus dem Elternhaus und Partnerschaft thematisiert werden (vgl. BMFSFJ 2013, S. 186ff.).

In der Diskussion um gescheiterte Übergänge findet sich auf europäischer Ebene ein zentraler Indikator für junge Menschen, die sich nicht in Bildung, Ausbildung oder Arbeit befinden: NEET – Not in Education, Employment or Training. Dieser Indikator dient vor allem der Erfassung und Identifikation von jungen Menschen, die als Hochrisikogruppe bezeichnet werden (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 131). In der Analyse der nationalen Bildungs- und Sozialberichterstattung fällt auf, dass die hier betrachteten EU-Mitgliedsstaaten diesen Indikator unterschiedlich aufgreifen, was eine Vergleichbarkeit der Befunde erheblich einschränkt. Luxemburg arbeitet mit diesem Indikator in Zusammenhang mit der europäischen Berichterstattung, auf nationaler Ebene der aktuellen Berichterstattung wird allerdings kaum Bezug zur Kategorie NEET hergestellt. In Deutschland spielt der NEET-Indikator kaum eine Rolle, als solche kategorisierte junge Menschen gibt es systembedingt nur sehr selten. Hinzukommt, dass diese Personengruppe nur schwer erfasst werden kann.

Bei der Betrachtung der Übergangsverständnisse wird deutlich, dass sich Übergänge meistens auf den Übergang in Arbeit beziehen und nicht auf persönliche Übergänge wie beispielsweise den Übergang in Elternschaft. Dabei wird in den Berichten aufgezeigt, dass es Gruppen gibt, die den Übergang in Arbeit nicht erreichen. Damit wird eine Normalität erzeugt, die vorsieht, dass Übergänge in Arbeit bewältigt werden müssen. Dieser Normalität inne liegend werden Verläufe abgebildet, die sich lediglich auf den In- und Output, also wer mündet wie in welchen Beruf ein, konzentrieren. Dadurch wird ein Bewertungssystem erzeugt, welches bestimmte Gruppen (z. B. NEET) als Problemgruppen adressiert. Anhand dieser Verständnisse zeigt sich, dass Übergänge nicht selbstverständlich sind, sondern hergestellt, also prozessiert, werden (müssen). Wie im Folgenden gezeigt wird, fungieren die Übergangsverständnisse in den Berichten als Grundlage für die Beschreibung unterschiedlicher Personengruppen sowie Problemkonstellationen und legitimieren den später aufgezeigten Handlungsbedarf.

4.3 Transition Processing auf der Spur – Kategorisierungen im Berichtswesen als Identifizierung von Problemen?

Aufbauend auf der Schlussfolgerung, dass Übergänge in Arbeit hergestellt bzw. prozessiert werden (müssen), zeichnet sich ab, dass in Form von Kategorisierungen und damit einhergehenden Zuschreibungen anhand personenbezogener sowie arbeitsmarktstruktureller Merkmale Übergänge und deren Bewältigung problematisiert werden. Wie sich dies darstellt, wird im Folgenden anhand ausgewählter Merkmale differenzierter herausgearbeitet.

4.3.1 Übergänge in Arbeit und soziodemografische Merkmale – Wer wird eigentlich als Problem konstruiert?

Auf Basis soziodemografischer Merkmale wird bestimmten Merkmalsträger*innen ein Risikofaktor beim Übergang in Arbeit zugeschrieben. Insbesondere Alter und Geschlecht sind hierfür als zentrale Kategorien in den analysierten Berichten zu identifizieren. Wie im Folgenden veranschaulicht wird, zeigt sich aus einer intersektionalen Perspektive, dass diese Merkmale immer im Zusammenspiel mit weiteren Kategorisierungen für die Problematisierung von Übergängen relevant werden.

Dem *Geschlecht* wird in der Berichterstattung eine (teilweise nicht unwesentliche) Auswirkung auf die Gestaltung und Bewältigung von Übergängen in Erwerbsarbeit zugewiesen. Dabei zeichnet sich ein deutlicher Unterschied zwischen den europäischen sowie den deutschen und luxemburgischen Berichten ab. Auf europäischer Ebene wird dargestellt, dass durch die Wirtschaftskrise Männer, im Gegensatz zu Frauen, zwar stärker von Arbeitslosigkeit betroffen seien, jedoch gelänge ihnen der Wiedereinstieg in Arbeit leichter (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 142). Demnach seien Frauen im Haupterwerbsalter (25-54 Jahre) mehr von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen als Männer (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 84). In Deutschland zeigt sich gemäß dem Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 212f.), dass Frauen im Vergleich zu Männern höhere Bildungsabschlüsse erreichen, wodurch sie weniger an Maßnahmen des Übergangssystems teilnehmen. Jedoch gelänge die Integration in den Arbeitsmarkt bei Männern besser als bei Frauen. Darüber hinaus hätten Männer im Gegensatz zu Frauen ein höheres Einkommen bei teilweise gleichen Positionen (vgl. BMBF 2014, S. 38f.). Darin zeigt sich – trotz höherer Bildungsabschlüsse – eine deutliche Benachteiligung von Frauen in der Arbeitswelt. Im Gegensatz dazu geht aus den luxemburgischen Berichten hervor, dass mehr Frauen, aufgrund ihrer höheren Bildung, als Männer in leitenden und akademischen Berufen tätig sind (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 118).

Die Kategorie *Alter* wird vor allem in den europäischen Debatten im Zusammenhang mit der Arbeitsmarktsituation thematisiert. Dabei wird herausgestellt, dass junge (hochqualifizierte) Menschen besonders von der Wirtschaftskrise betroffen waren und seien und deren Arbeitslosigkeitsquote steige (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 24; OECD 2015, S. 20).

> "On average, young people tend to undergo considerably more transitions both in and out of the labour force and between jobs than an average worker, reflecting the transition process between education and the world of work, but possibly also the extensive use of (shortduration) temporary contracts." (Europäische Kommission 2010, S. 119)

Im Hinblick auf Langzeitarbeitslosigkeit wird europaweit jüngeren Menschen eine schlechtere Situation bescheinigt (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 81): Besonders problematisiert wird dies im Zusammenhang mit den segmentierten Arbeitsmärkten, also Teilarbeitsmärkten mit unterschiedlichen Funktionslogiken, worin ein strukturelles Problem als Begründung für Übergangsschwierigkeiten offengelegt wird – und dies gewissermaßen als einziges Mal in der hier analysierten Berichterstattung (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 24). Außerdem wird beschrieben, dass junge Menschen, bedingt durch befristete Arbeitsverhältnisse, mehrfach von Bildung in Arbeit bzw. Arbeit in Arbeit wechseln würden und damit öfter von Arbeitslosigkeit betroffen seien (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 119). Im Gegensatz zu älteren Menschen gelinge ihnen der Wechsel jedoch schneller (vgl. ebd., S. 142). Darüber hinaus wurden auf europäischer Ebene die Sorgen junger Menschen bei der Jobsuche erfasst (vgl. Europäische Kommission 2012b, S. 170f): Im Ergebnis wird deutlich, dass junge Menschen je nach Bildungsgrad unterschiedliche Bedenken beschäftigen, diese jedoch stets ein Passungsproblem darstellen – sei es bei besser Qualifizierten die Passung ihrer Fähigkeiten zu einem Job oder bei geringer Qualifizierten die schlechte Bezahlung (vgl. ebd.). Sowohl in der deutschen als auch luxemburgischen Berichterstattung spielt das Alter lediglich eine marginale Rolle und wird erst mit anderen sogenannten „Faktoren", wie Bildungsstand oder Herkunft, als Problem identifiziert. In Deutschland werden vor allem Menschen ab 50 Jahren im Hinblick auf ihren Bildungsstand und ihrem Verbleib im Arbeitsmarkt thematisiert, wobei aufgezeigt wird, dass Personen mit hohem Bildungsniveau häufiger erwerbstätig seien als Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau. Jedoch nehme der Anteil der erwerbstätigen Personen ca. ab 55 Jahren ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 20). Weiterhin wird Alter in Zusammenhang mit Migration gebracht. Hierbei scheint relevant, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund jünger sei als die ohne (vgl. ebd.) und somit in den kommenden Jahren mehr Menschen mit Migrationshintergrund in Arbeit einmünden müssten (siehe auch 4.2). In der luxemburgischen Diskussion

zeigt sich, dass Jugendliche ab 20 Jahren und Jugendliche mit geringem Bildungsniveau als Risikogruppen für Arbeitslosigkeit identifiziert werden (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 126f).

Die Antwort auf die Frage ‚Wer wird eigentlich als Problem konzeptualisiert?' kann also pointiert lauten, dass vor allem Frauen und junge Menschen in allen Übergangsbereichen und damit auch unabhängig ihrer Qualifikation als problematische Gruppe konstruiert werden. Dabei sind vor allem Passungsprobleme zwischen den Erwartungen der Übergangssubjekte und den Arbeitsmarktbedingungen relevant.

4.3.2 Übergänge in Arbeit und Lebenslagen – Wie werden Teilhabechancen an Bildung und Qualifizierung problematisiert?

Neben den beschriebenen soziodemografischen Merkmalen werden erfahrungsbezogene, individuelle Merkmale evident, die für eine Problematisierung von Übergängen in Arbeit wirkmächtig scheinen. Soziale Herkunft, Bildungs- und Qualifikationsstand, Berufserfahrung, die Familiensituation im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die biografische Einbettung berufsbezogener Übergänge werden in der Berichterstattung als neuralgische Merkmale hervorgehoben.

In der Analyse der Berichte fällt auf, dass die *soziale Herkunft* auf europäischer Ebene nicht benannt, wohingegen sie auf nationaler Ebene als ein entscheidender Faktor für den Übergang in Erwerbsarbeit thematisiert wird. Auf europäischer Ebene wird Migration als Kategorie nur marginal im Zusammenhang mit dem Beschäftigungsrückgang durch die Wirtschaftskrise thematisiert, wobei eine Vergleichbarkeit der Thematisierung von Migration in den unterschiedlichen Berichten sehr schwierig ist, da mit heterogenen Kategorisierungen gearbeitet wird. Insbesondere auf europäischer Ebene wird verstärkt die Staatsangehörigkeit als Kategorie genutzt (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 53). Hier wird zudem eher von Migration bzw. Mobilität als Strategie der Eingliederung in den Arbeitsmarkt gesprochen.

Für Deutschland zeigt sich, dass die soziale Herkunft eine beachtliche Auswirkung auf Bildungs- und Teilhabechancen hat.

> „In Deutschland ist seit Jahren ein besonders enger Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb nachweisbar. Einige Strukturmerkmale von Familien […] beschreiben Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Hieraus können drei Arten von Risikolagen abgeleitet werden: das Risiko eines bildungsfernen Elternhauses, eine soziale sowie eine finanzielle Risikolage." (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 23)

Im Zuge dieser Darstellung und weiteren Erläuterungen wird stark ethnisiert und v. a. Menschen mit türkischem Hintergrund stigmatisiert, da aufgezeigt wird, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem mit türkischem Hintergrund, häufiger von diesen ‚Risikolagen' betroffen sind (vgl. ebd. S. 23f.). Generell ist eine starke Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den deutschen Berichten zu finden: Zum einen wird eine Zunahme von jungen Menschen mit Migrationshintergrund dargestellt (vgl. ebd., S. 14; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 54) und zum anderen ebenso eine Zunahme der Bildungsbeteiligung dieser zwischen 16 und 30 Jahren. Jedoch bleibe der Bildungsstand in dieser Gruppe insgesamt weiterhin unter dem gesamtdeutschen Durchschnitt. Besonders auffällig ist, dass v. a. Menschen mit Migrationshintergrund weitaus seltener über einen allgemeinbildenden Abschluss verfügen als Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 40). Des Weiteren zeigt sich, dass der Übergang in eine Ausbildung für junge Menschen mit Migrationshintergrund deutlich schwieriger sei (vgl. BMBF 2014, S. 54), wobei hier indirekt auf Diskriminierungen seitens der Betriebe hingewiesen wird (vgl. ebd., S. 54). Es findet in den hier analysierten deutschen Berichten eine Ethnisierung von jungen Menschen statt, die in Verbindung mit der Übergangsthematik als Risikofaktor ausgearbeitet wird. Des Weiteren wird verdeutlicht, dass je höher die besuchte Schulform ist, junge Menschen umso weniger von Risikofaktoren betroffen seien. Zwar sollen diese Unterschiede mit zunehmendem Alter abnehmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 76f.), jedoch bleibe nicht aus, dass die Risikolagen soziale Ungleichheit reproduzieren.

In der luxemburgischen Berichterstattung wird lediglich auf die Adaption des sozialen Status der Eltern von deren Kindern hingewiesen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 113ff.). In Bezug auf Migration wird auf die Wirtschaftskrise als Auslöser für einen Beschäftigungsrückgang verwiesen. Des Weiteren seien ausländische Jugendliche häufiger im privaten Sektor, wo geringere Bildungsabschlüsse benötigt werden, beschäftigt (vgl. ebd., S. 135f).

Die internationalen (politischen) Debatten um *Bildung und Qualifikation* als wichtige Größen in der Übergangsgestaltung finden sich umfassend in der Berichterstattung wieder. Auf europäischer Ebene wird Hoch- und Geringqualifizierung („lower secondary education"/„upper secondary education"/„tertiary education") in Zusammenhang mit der Stellung auf dem Arbeitsmarkt gebracht, wobei Geringqualifizierten generell eine schlechtere Position in der Arbeitswelt bescheinigt wird, unabhängig davon, ob es sich um Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzsuche, langfristige Integrationschancen oder Anstellungsverhältnisse handle (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 119; OECD 2015, S. 9,19,25; Europäische Kommission 2012b, S. 167ff.). Implizit weisen diese Befunde also darauf hin, dass die Probleme bzw. Nachteile der Übergangssubjekte durch fehlende Bildung selbstverschuldet seien, woran eine individualisierende Zu-

schreibung zu erkennen ist. Dem entgegengesetzt wird die Beschreibung der positiven Entwicklung der Bildungsteilnahme, beispielsweise als Trend zu höherer Bildung, Weiterqualifizierung und lebenslangem Lernen. Insbesondere mit dem Trend zu höherer Bildung setzen sich die europäischen wie nationalen Berichte eingehend auseinander und stellen bspw. für das Segment der Hochschulausbildung eine Zunahme v. a. für die jüngere Bevölkerungsgruppen fest (vgl. OECD 2015, S. 9 – 15; BMFSFJ 2013, S. 159ff.; BMBF 2014, S. 47; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 93). Analysen dieser Entwicklung, z. B. im Hinblick auf deren Bedeutung für Übergänge, sind jedoch lediglich punktuell zu finden und beschreiben dann eher negative Auswirkungen (z. B. Inflation höherer Abschlüsse). In Zusammenhang mit dem Einfluss der Ausrichtung von Bildungsgängen auf Übergänge wird die, für Deutschland spezifische, duale Ausbildung als gelingendes Modell beschrieben, wenngleich auch hier auf eine Verschlechterung der Ausbildungsbilanz hingewiesen wird, die u. a. bedingt sei durch anforderungsspezifische Missverhältnisse zwischen den Qualifikationen der jungen Menschen und den Arbeitsmarktanforderungen. Gleichzeitig stellt die hegemoniale Dominanz dualer Ausbildung auch eine Grenze für höhere Bildungsabschlüsse dar, da Hauptschulabgänger*innen als geeignet für eine duale Ausbildung, aber als ungeeignet für die weiterführende Schule eingestuft werden (vgl. BMBF 2014, S. 4ff.). Des Weiteren stehe ein niedriger Bildungsabschluss als Hindernis für die Berufseinmündung, sodass das Übergangssystem in welchem hauptsächlich niedrig Qualifizierte zu verzeichnen sind, legitimiert wird (vgl. ebd., S. 29ff.). Darüber hinaus werden mit dem Bildungsstand auch Einkommensunterschiede und die Betroffenheit von Armut thematisiert sowie auf die nachteilige Situation für Menschen mit geringem Bildungsstand hingewiesen. In Bezug auf das Weiterbildungsverhalten ist festzuhalten, dass seit 2010 eine Zunahme bei der Inanspruchnahme von, vor allem betrieblicher, Weiterbildung festzustellen sei (vgl. BMBF 2015, S. 13). Der Berufsbildungsbericht 2014 (S. 154) konstatiert, das sowohl berufliche Erstausbildung als auch berufliche Weiterbildungen nicht nur positiv auf die Entwicklung von fachlichen und sozialen Kompetenzen wirke, sondern auch die Entwicklung personaler Kompetenzen und der eigenen Persönlichkeit fördere, sodass das Lebens- und Arbeitsumfeld sowie die Gesellschaft im Allgemeinen aktiv gestaltet werden könne. Hier zeigt sich erneut die Konstruktion einer Kausalbeziehung, die einen erfolgreichen Übergang und den Verbleib in Arbeit für eine positive persönliche Entwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft voraussetzt. In den luxemburgischen Berichten ist festzustellen, dass eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsstand eher in Form einer Bestandsaufnahme der Bildungsteilnahme und Bildungsabschlüsse nach Nationalität und Migrationshintergrund erfolgt (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 55ff.). Es wird kaum auf Entwicklungstendenzen eingegangen, zudem ist die Datenlage veraltet (z. B. von 2008) – was dem Umstand geschuldet sein kann,

dass die Jugend- und Bildungsberichte jeweils die ersten ihrer Art sind und somit zunächst eine Bestandsaufnahme realisiert werden muss, um fortan die Entwicklungen in der Bildungsteilnahme zu erfassen. Für die Weiterbildungsmaßnahmen der ‚apprentissage pour adultes' (zu Deutsch: Erwachsenenausbildung) bilanziert der Bildungsbericht (2015, S. 98ff.), dass diese Maßnahmen, die originär für alle Altersgruppen konzipiert seien, hauptsächlich von jungen Menschen in der Übergangsphase genutzt werden, die keinen Abschluss hätten und die nach der Schule eine Phase der Arbeitslosigkeit erlebten. Diese würden die Maßnahmen der ‚Erwachsenenausbildung' als Möglichkeit sehen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Eine weitere erfahrungsbezogene Kategorie ist die *Berufserfahrung*. Hier zeigt sich für Europa, dass die Berichte auf politisch stark diskutierte Aspekte eingehen. So werden in den europäischen Berichten Befunde zu den Themen Praktika (vgl. Europäische Kommission 2012b, S. 180f) und befristete Verträge als ‚Übergangshilfen' in reguläre Anstellung geliefert (vgl. ebd., S. 175, 180f; Europäische Kommission 2015, S. 79). In den Berichten wird fehlende Berufserfahrung als individuelles Defizit erkennbar, für dessen Bearbeitung wiederum das Übergangssubjekt selbst zuständig sei und diese z. B. durch die Nutzung von Praktika und befristeten Verträgen überwinden müsse. In der deutschen Berichterstattung wird Berufserfahrung einem Vergleich zur Bedeutsamkeit von Weiterbildung unterzogen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 153f.). Für Luxemburg identifiziert der luxemburgische Jugendbericht 2010 u. a. Berufseinsteiger*innen als besondere Risikogruppe für Arbeitslosigkeit, da diese stärker von Arbeitslosigkeit betroffen seien (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S 128f).

Es zeigt sich außerdem, dass die *Familiensituationen im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Beruf* einen großen Einfluss auf den Übergang in Erwerbsarbeit haben. Auf europäischer Ebene wird konstatiert, dass der Übergang in Beschäftigung für Menschen mit jungen Kindern und vor allem für Alleinerziehende einfacher sei, wohingegen Menschen mit pflegebedürftigen Personen im Haushalt oder beim Zusammenleben mit weiteren arbeitslosen Personen der Einstieg in die Erwerbstätigkeit deutlich schwieriger gelänge (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 143ff). Im Gegensatz dazu werden in deutschen Berichten Alleinerziehende als Risikogruppe thematisiert:

> „Wenn auch davon ausgegangen werden kann, dass die Bevölkerungsgruppe der Alleinerziehenden größeren Fluktuationen unterliegt […], ist das Merkmal ‚Alleinerziehend' nichtsdestoweniger mit besonderen Risikolagen für die Kinder verbunden." (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 22)

Denn, so heißt es weiter, Alleinerziehende seien häufiger von Armut und geringer Bildung betroffen als Paarerziehende, wobei in diesem Zusammenhang das

Nachgehen einer Erwerbstätigkeit nicht problematisch erscheine (vgl. ebd.; BMFSFJ 2013, S:108). Dahingegen werden junge Eltern (16-24-Jährige) vor allem deshalb als Problem gesehen, da sie häufig weder die Schule noch eine Ausbildungsstätte besuchen würden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 22). In diesem Fall wird das Problem nicht an einem individuellen Defizit der jungen Eltern festgemacht, sondern vor allem an einem Mangel an Teilzeitausbildungen (vgl. Berufsbildungsbericht, S. 57), das Problem wird hier also erstmals ausschließlich auf struktureller Ebene verortet. Dies kann als Hinweis auf eine strukturelle Problematik verstanden werden, wodurch wiederum mit Blick auf Benachteiligung ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Kategorisierungen offenkundig wird. Gemäß den Diskursen auf europäischer und deutscher Ebene scheint die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nunmehr kein Problem zu sein bzw. lediglich noch am Übergang von Schule zu Beruf (vgl. BMBF 2014, S. 57). Dafür rückt nun die Schwierigkeit einer Erwerbstätigkeit bei der Pflege bedürftiger Menschen in den Fokus der deutschen Berichte, hier kann ein Zusammenhang zur Thematisierung des demografischen Wandels gezogen werden. Sowohl im Kontext von Alleinerziehenden als auch bei Menschen mit pflegebedürftigen Personen wird in den Berichten nicht auf die Bedingungen der Erwerbstätigen eingegangen, thematisiert werden lediglich die Chancen und der Eintritt in die Erwerbstätigkeit. In der luxemburgischen Berichterstattung wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht thematisiert.

In Bezug auf die *biografische Einbettung berufsbezogener Übergänge* zeigen sich Unterschiede in der europäischen und nationalen Berichterstattung. In den europäischen Berichten werden die Themen Selbständigkeit und Emanzipation vor dem Hintergrund der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation junger Menschen behandelt:

> "The economic analysis of 'emancipation' has mainly focused on the impact of parental and youth income, housing prices, and the degree of job insecurity as perceived by both the young and their parents. […] the incidence of co-residence is much higher for young people holding temporary rather than permanent contracts (Cahuc and Kramarz, 2004), partly reflecting their reduced access to renting or mortgage borrowing." (Europäische Kommission 2010, S. 120)

Wie in dem angeführten Auszug deutlich wird, wird Emanzipation und Selbstständigkeit mit dem Auszug aus dem Elternhaus gleichgesetzt und dabei eine direkte Verbindung zum Anstellungsverhältnis hergestellt (vgl. ebd.). Außerdem werden psychische Belastungen bei der Erfahrung von Arbeitslosigkeit im europäischen Jugendbericht thematisiert. In den deutschen Berichten wird die biografische Einbettung berufsbezogener Übergänge zunächst frei von Verbindungen zum Arbeitsmarkt und Anstellungsverhältnissen thematisiert: Sie zeigen subjekt-

orientiert Veränderungen in den Lebenswelten der jungen Menschen auf und bewerten Übergangsprozesse in privaten Lebensbereichen als gleichbedeutend mit ökonomischen Verselbständigungsprozessen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 213ff.). Erst in einem zweiten Schritt wird auf die Verbindung dieser beiden Prozesse hingewiesen (vgl. ebd., S. 217f.). In Luxemburg zeigt sich, dass die Übergangsgestaltung in die Erwerbsarbeit aus dem Blickwinkel des aktiven Tuns der Übergangssubjekte thematisiert wird. Die Übergangsbewältigung wird mit dem Aspekt des Selbstwirksamkeitsgefühls und des Selbstmanagements in Zusammenhang gebracht, womit ein starker Hinweis darauf gegeben ist, dass eine individualisierende Zuschreibung hinsichtlich der Übergangsgestaltung stattfindet. Dass diese Zuschreibung bereits von den Übergangssubjekten verinnerlicht wurde, zeigt sich in deren Ansicht, dass – neben beruflicher Qualifikation – v. a. auch Selbstmanagementfähigkeiten für einen gelingenden Übergang relevant seien (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 109f.).

4.3.3 Übergänge in Arbeit und der Arbeitsmarkt – Welche wirtschaftlichen Bedingungen werden als Herausforderung für den Übergang proklamiert?

Nachdem in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht wurde, welche individuellen Merkmale in den einzelnen Berichten als relevant und gleichzeitig problematisch für die Bewältigung von Übergängen in Arbeit gesetzt wurden, wird nun auf wirtschaftliche Bedingungen Bezug genommen. Dabei stehen Rahmenbedingungen wie die Wirtschaftsstruktur, aber auch Beschäftigungsbedingungen und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit sowie Matchingprobleme im Fokus.

Die *Wirtschaftsstruktur* als Rahmenbedingung von Übergängen wird sowohl europaweit als auch national als wichtige Größe für das (Nicht-)Gelingen von Übergängen erachtet. Es zeigen sich im Zusammenhang mit Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. der sich wandelnde Arbeitskräftebedarf und die Wirtschaftssituation in Zeiten der Wirtschaftskrise), aber auch mit dem demografischen Wandel und Migration spezifische Einflüsse auf die Gestaltung und Bewältigung von Übergängen in Arbeit. Hervorzuheben ist in Verbindung damit, dass die deutsche Berichterstattung die Verantwortung des Arbeitsmarktes für eine gelingende Übergangsgestaltung direkt anspricht (vgl. BMFSFJ 2013, S. 144, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 103). Auch ökonomische Rahmenbedingungen bzw. die Veränderungen der Wirtschaftslage spielen im Übergang in Arbeit eine zentrale Rolle, vor allem für junge Menschen. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern konnten Deutschland und Luxemburg zum einen Arbeitsplätze ausbauen, vor allem in der Gesundheits- und Dienstleistungsbranche (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 54; Europäische Kommission 2012a, S. 48), zum anderen wird vor allem der Rück-

gang von Ausbildungsvertragsabschlüssen in den Bereichen Industrie und Handel, dem Handwerk und der Hauswirtschaft problematisiert (vgl. Berufsbildungsbericht 2014, S. 18). Es zeigt sich aber ebenfalls, dass gerade junge Menschen und Menschen mit geringen (Bildungs-)Qualifikationen Schwierigkeiten haben, in Arbeit zu gelangen. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und der technologische Fortschritt würden dazu führen, dass vor allem besser Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden. Hinzu komme, dass durch ein Anheben des Rentenalters der Rotation von Arbeitsplätzen entgegengewirkt werde (vgl. OECD 2015, S. 31). Außerdem wird im luxemburgischen Jugendbericht darauf verwiesen, dass zunehmend Arbeitskräfte aus dem Ausland kommen und in manchen Branchen einheimische Arbeitende verdrängen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 107ff.).

Betrachtet man die *Beschäftigungsbedingungen,* zeigt sich, dass unter dem Stichwort Erwerbstätigkeit in den europäischen Berichten die durch die Wirtschaftskrise bedingte Verschlechterung der Situation für junge Menschen betont wird. Des Weiteren wird die negative Entwicklung der Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Menschen betont (z. B. schlechtere Gehaltsaussichten, schlechterer Gesundheitsstatus, niedrige Jobzufriedenheit). Dabei wird u. a. analytisch auf das Risiko der Polarisierung und der zunehmenden Ungleichheit in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau eingegangen. Mit dem Thema Jugendarbeitslosigkeit wird auf europäischer Ebene die Konjunktursensibilität der Beschäftigungsraten junger Menschen betont. Befunde zu Langzeitarbeitslosigkeit finden sich in den europäischen Arbeitsmarktberichten, wo eine negative Entwicklung von Langzeitarbeitslosigkeit und junge Menschen als davon stark betroffene Gruppe skizziert werden. Im Zuge der Veränderungen in den Beschäftigungsbedingungen wird in der europäischen und deutschen Berichterstattung neben der Problematik der zeitlich befristeten Anstellung auch die ungünstige Entwicklung von Teilzeitbeschäftigung und notwendig gewordener (geringfügiger) Nebenbeschäftigung thematisiert. Luxemburg identifiziert zwar sich schwieriger gestaltende Übergänge und Risikogruppen, generell ist aber der Tenor festzustellen, dass das Land überwiegend noch von gelingenden Übergängen ausgeht. Die Diskussion hält sich die Waage zwischen der Besorgnis über steigende Jugendarbeitslosigkeit, weiterhin gelingende Übergänge und dem Vorherrschen von Normalarbeitsverhältnissen. Es wird in den Berichten also deutlich, dass sich Unterschiede in der Ausführlichkeit und dem Blickwinkel auf den Aspekt der Beschäftigungsbedingungen ergeben. Während auf europäischer Ebene die negativen Entwicklungen der letzten Jahre ausführlich aufgearbeitet sind (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 117, 121, 135 & 137; Europäische Kommission 2012b, S. 173), werden Beschäftigungsbedingungen in den nationalen Berichten eher randständig thematisiert. Dies kann daran liegen, dass der Fokus der nationalen Berichte eher auf den Lebenssituationen junger Menschen und damit verbundenen

vielfältigen Aspekten liegt, wohingegen die europäischen Berichte sich größtenteils auf die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt beziehen und somit marktrelevante Faktoren ausführlicher behandeln.

Ein weiterer Aspekt, der in der Berichterstattung angesprochen wird, sind *Matchingprobleme zwischen Qualifikation und Job*. In den europäischen Berichten beziehen sich diese Probleme vor allem auf eine fehlende Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen im Beruf, wodurch sich der Übergang von der Schule in den Beruf schwierig gestalte. Erstaunlicher Weise gelten vor allem junge Menschen, die den tertiären Bildungsbereich verlassen als überqualifiziert (vgl. Europäische Kommission 2012b, S. 178f). Dem soll mit Berufsberatung entgegengewirkt werden, jedoch besteht bisher ein unzureichendes Angebot oder die Beratung wird von den jungen Menschen nicht als hilfreich bewertet (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang werden VET-Ausbildungen (Vocational Education and Training = berufliche Bildung) als äußerst hilfreich benannt. Absolvent*innen einer solchen Ausbildung gelingt der Übergang in Arbeit wesentlich leichter als denjenigen, die eine allgemeine Berufsausbildung absolviert haben. Jedoch besteht der Nachteil einer VET-Ausbildung bei Übergängen von Arbeit in Arbeit – hier haben Menschen mit einer allgemeinen Berufsausbildung mehr Erfolg (vgl. Europäische Kommission 2013, S 377ff.). Trotzdem gelten duale/ VET-Ausbildungen als Indikator für eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit. Die deutschen Berichte verweisen auf unterschiedliche Probleme in diesem Kontext, die zum einen dem Individuum und zum anderen den Ausbildungsbetrieben oder einzelnen Berufsgruppen und Regionen zugeschrieben werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 102; BMBF 2014, S. 48f.). Den jungen Menschen wird einerseits mangelnde Motivation und Integrationsbereitschaft seitens der Betriebe attestiert. Andererseits benennen die Auszubildenden Konflikte innerhalb der Betriebe mit Mitarbeiter*innen oder/und Vorgesetzten. Des Weiteren gibt es in einigen Regionen in Deutschland einen Mangel an Auszubildenden, während andere Regionen zu wenig Ausbildungsstellen haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 48f. & 101f.). Das gleiche gilt für unterschiedliche Berufsgruppen. In Bezug auf das Übergangssystem werden hingegen keine Matchingprobleme benannt, obwohl hier die Übergangsquoten gering sind.

4.4 Hinweise auf Transition Processing und Rationalitäten des Übergangs in Arbeit – Handlungsbedarf im Fokus der Berichterstattung

In dem vorherigen Kapitel (4.3) wurden aus den Berichten problematisierte individuelle und wirtschaftliche Bedingungen zur Bewältigung des Übergangs in Arbeit herausgearbeitet. Daran anschließend wird in den Berichten auf

Handlungsbedarf aufmerksam gemacht, um Übergänge in Arbeit besser zu unterstützen. Die Unterstützungsmaßnahmen betreffen unterschiedliche Ebenen, schließen jedoch stets die herausgearbeiteten Problematisierungen ein: Zum einen wird auf die Ausgestaltung von Unterstützungsmaßnahmen für bestimmte Personengruppen in unterschiedlicher Erwerbssituation und mit unterschiedlichen Bedarfen eingegangen, zum anderen auf Strategien zur Unterstützung auf (sozial-)struktureller Ebene.

Mit Blick auf *regionale Ungleichheiten und Mobilitätsanforderungen* lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen im Kontext der Wirtschaftssituation bzw. des Arbeitsmarktes erkennen. Auf europäischer Ebene wird Mobilität zum einen gefasst als Arbeitsausführung in einem anderen Land als dem Geburtsland vor dem Hintergrund schlechter Arbeitsmarktaussichten im eigenen Land. Innereuropäisch wird diese als schwach bewertet und die Menschen werden als aktive Mobilitätssubjekte angesprochen, wodurch Mobilität als Strategie zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt gefasst werden kann (vgl. Europäische Kommission 2012a, S. 49). Unter dieser Perspektive ist erneut eine Individualisierung zu erkennen. In den deutschen Berichten wird Mobilität junger Menschen nicht nur als Strategie zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt gefasst (und unterscheidet sich darin maßgeblich von der Kategorie Migration), sondern auch als Erwartung an die Übergangssubjekte definiert. Es werden für ihren individuellen Berufsweg die Mobilitätsanforderungen/-erwartungen im Kontext von Ausbildung und Studium angesprochen (vgl. Berufsbildungsbericht 2014, S. 6), dabei zwar eine teilweise regionale Flexibilität festgestellt, jedoch die überwiegende Fixierung der jungen Menschen auf die eigene Region als zentral konstatiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 103). Grenzübergreifende Mobilität wird thematisiert im Zusammenhang mit der Fachkräftesicherung für Deutschland und hat somit die Produktivität der nationalen Wirtschaft im Blick und nicht eine individuelle Strategie der Menschen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes durch Erwerbsarbeit. Mit Blick auf Luxemburg lassen sich in diesem Kontext keine Akzentuierungen im Kontext der Wirtschaftssituation bzw. des Arbeitsmarktes erkennen.

Die Situation der Langzeitarbeitslosigkeit spielt auf europäischer Ebene für die Ausrichtung und Ausgestaltung von *Unterstützungsmaßnahmen* eine bedeutsame Rolle. So wird gefordert, dass Politikmaßnahmen gegen Langzeitarbeitslosigkeit nicht nur ältere und/oder jüngere Personen im Blick haben sollten, sondern v. a. auch Arbeitskräfte im Haupterwerbsalter. Es wird sich dabei auf den Befund berufen, dass öffentliche Arbeitsverwaltungen keinen positiven Einfluss auf Kurzzeitarbeitslose bei der Jobsuche hätten, weshalb eher solche Personen in den Blick der Unterstützungsmaßnahmen genommen werden sollten, die am ehesten langzeitarbeitslos werden (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 121). Innerhalb der deutschen Debatten werden Unterstützungsmaßnahmen vor allem im Zusammenhang mit „Ausbildungslosigkeit“ (BMFSFJ

2013, S. 199) thematisiert. Der Begriff „Ausbildungslosigkeit“ wird im Kinder- und Jugendbericht verwendet (vgl. ebd., S199ff.), um Schulabgänger*innen zu beschreiben, die weder einer Ausbildung noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Damit Jugendliche mit „schlechten Startchancen“ (BMBF 2014, S. 160) besser in den Ausbildungsmarkt integriert werden können, bedarf es verschiedener Maßnahmen. Zum einen wird eine Ausbildungsgarantie für alle Jugendlichen gefordert, die einen allgemeinbildenden Schulabschluss haben. Zum anderen sollen Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Förderbedarf und Betriebe, die diese ausbilden, weiterentwickelt und ausgebaut werden. Des Weiteren sollen regionale Anlaufstellen (bspw. Jugendberufsagenturen) zur Beratung von Jugendlichen im Übergang geschaffen werden. Außerdem müsse die Berufs- und Ausbildungsorientierung an Schulen dahingehend ausgebaut werden, dass die jungen Menschen in der Lage sind, Berufswahlentscheidungen treffen zu können (vgl. ebd., S. 161). Überdies sollen Analysen ihrer Potenziale stets in Förderplänen mit verbindlichen Zielen münden. Die deutschen Berichte sehen, trotz aktuell guter Ausbildungsmarktsituation, Handlungsbedarf seitens der Ausbildungsbetriebe und stellen Forderungen an diese: Es läge an den Betrieben selbst, mehr junge Männer und Frauen auszubilden und somit entsprechend ausgebildete Fachkräfte zu qualifizieren (vgl. ebd., S. 159f.), außerdem sollten Betriebe für alleinerziehende Mütter und Väter mehr Teilzeitausbildungen und eine betriebliche Ausbildungsvorbereitung anbieten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 12). Auch in Luxemburg werden Unterstützungsmaßnahmen hauptsächlich bezogen auf Jugendarbeitslosigkeit gesehen. Dabei soll fokussiert werden, wie für Jugendliche gute Voraussetzungen geschaffen werden können, damit der Berufseinstieg gelingen kann. Als konzeptionelle Ideen sind Case Management, individuelles Coaching und ganzheitliche Ansätze im Rahmen der Unterstützungsmöglichkeiten aufgeführt (vgl. Ministère de la Famille et de l’Intégration 2010, S. 136). Konkret auf das Unterstützungssystem bezogen stellt der Jugendbericht, analog zum deutschen Diskurs über das Übergangssystem, als Bedarf heraus, dass eine integrierte Gesamtstrategie für die Unterstützungsmaßnahmen erarbeitet werden muss. Eine Vielzahl von Trägern und Anbietern von Maßnahmen und Orientierungshilfen mit unterschiedlichen Strategien und Zielsetzungen tragen zu einem undurchsichtigen Unterstützungssystem bei, was durch eine bessere Vernetzung und inhaltliche Abstimmung kohärenter gestaltet werden sollte. Außerdem wird im Jugendbericht formuliert, dass die Hilfen lokal verankert werden, dass Angebote niederschwellig angelegt werden sollen und dass kontinuierlich Wirkungsanalysen der Maßnahmen notwendig seien, um eine inhaltliche Ausrichtung des Systems besser abstimmen und Ressourcen zielgerichtet einsetzen zu können. Die Unterstützungsmaßnahmen sollen konzeptionell ausgerichtet sein an den aktuellen Lebenssituationen, Problemen und Perspektiven der jungen Menschen. Dafür muss ein Bewusstsein für die Komplexität

jugendlicher Problemsituationen vorhanden sein und individuelle Betreuungsverhältnisse entwickelt werden. Dies gilt als Voraussetzung für die Effektivität der Unterstützungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 136f.).

In den europäischen Debatten wird außerdem *höhere Bildung bzw. Qualifikation* als zu fördernder Faktor diskutiert. Die Personengruppe der jungen Menschen, die aus ärmlichen oder anderweitig benachteiligten Herkunftsverhältnissen kommen, seien Adressat*innen von Maßnahmen für eine verbesserte Qualifikation. Insbesondere wenn ihnen eine höhere Sekundarschulausbildung fehlt oder sie der Kategorie NEET zugeordnet werden, seien sie anfällig für Geringqualifizierung und benötigen daher eine Berufsausbildung, wenn sie ihre Aussichten in der Anfangsphase des Arbeitslebens verbessern wollen (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 377). Andererseits wird hervorgehoben, dass generelle/allgemeine (Aus-)Bildungsprogramme zu einem besseren Matching von Fähigkeiten und Jobs über den ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt hinaus beitragen. Durch eine größere Anpassungsfähigkeit und Mobilität sind sie auf längere Sicht ertragreicher als eine VET-Ausbildung, da diese sehr spezifische Fähigkeiten vermittelt, die einem größeren Risiko unterliegen obsolet zu werden (vgl. ebd., S. 379). Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass bei Individuen hinter Bestrebungen nach und Investitionen in höhere Bildung auch Kosten-Nutzen-Abwägungen stehen. Daher wird vorgeschlagen, Anreize zu schaffen, damit sich mehr Menschen auf eine höhere Bildung einlassen (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 126f). In Deutschland unterscheidet sich der Handlungsbedarf dahingehend, dass der Fokus eher auf die Vermittlung von (leistungsschwachen) Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung liegt (vgl. BMBF 2014, S. 158). Dabei haben betriebliche Qualifizierungen Vorrang vor schulischen Maßnahmen. Gelingt eine Vermittlung in Ausbildung nicht, so soll der Weg der betrieblichen Einstiegsqualifizierung verfolgt werden. Ein weiterer Aspekt von Unterstützungsmaßnahmen wird mit Bezug auf Qualifizierung durch Weiterbildung deutlich. Hier wird auf den Informations- und Beratungsbedarf bezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten verwiesen (vgl. BMBF 2015, S. 51ff). Außerdem wurde in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht, dass es im Kontext des Zugangs zu Weiterbildung Merkmale gibt, die zur Benachteiligung führen wie beispielsweise Migrationshintergrund, geringe Bildung/Qualifikationen und Beschäftigungsbedingungen. Damit dieser Benachteiligung entgegengewirkt werden kann, bedarf es einer finanziellen Absicherung während der Weiterbildung (bspw. durch Erwachsenen-BAföG), stärkere finanzielle Unterstützung seitens der Betriebe sowie klare Weiterbildungsregelungen, die gesetzlich gerahmt sind (vgl. BMBF 2014, S. 165). Auch in Luxemburg wird Handlungsbedarf in Bezug auf eine verbesserte Teilhabe an Bildung und Qualifikation für luxemburgische Jugendliche gesehen, der bedingt wird durch die gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes und der überregionalen Konkurrenzsituation. Insbesondere Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmili-

eus seien dabei zu stärken (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 136).

Auch bezüglich *sozialstruktureller Konzepte zur Verbesserung des Übergangs in Erwerbsarbeit* finden sich auf europäischer Ebene Vorschläge. Bezogen auf die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit wird auf Bestrebungen der Europäischen Union hingewiesen, die EU-Politik für Jugendbeschäftigung in einen gemeinsamen politischen Rahmen zu fassen. Ziel im Jahr 2010 ist es, EU-Mobilität zu steigern, (höhere) Bildung besser aufzustellen, die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen zu befördern und auf nationaler Ebene beispielsweise effizienter in das Bildungs- und Ausbildungssystem zu investieren (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 60). Vier Jahre später kann bereits auf ein flächendeckendes Rahmenkonzept von EU-Maßnahmen verwiesen und im Zuge dessen die EU-Jugendgarantie, Reformen im Ausbildungssystem und die Unterstützung der öffentlichen Arbeitsverwaltungen hervorgehoben werden. Gleichzeitig wird festgestellt, dass Länder mit höheren Ausgaben für eine aktivierende Arbeitsmarktpolitik, mit höheren Teilnahmequoten an lebenslangem Lernen und mit einer angemessenen Arbeitslosenunterstützung (bzw. mit einem effizienten wohlfahrtstaatlichen Unterstützungssystem im Allgemeinen) bessere Resultate auf dem Arbeitsmarkt erzielen (z. B. bezüglich des Übergangs von Arbeitslosigkeit in Arbeit und des Übergangs von befristeten in unbefristete Anstellungsverhältnisse) (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 25ff, 75f, 79f). EU-weit sind Unterschiede in den Ausgaben im Rahmen von aktivierenden Maßnahmen festzustellen, für Deutschland ist hervorgehoben, dass 41% dieser Ausgaben an die öffentliche Arbeitsverwaltung/-vermittlung gehen (vgl. ebd., S. 80). Damit in Verbindung steht der Befund, dass je höher die Investitionen in public employment services (PES) sind, auch die Übergangsraten aus Kurzzeitarbeitslosigkeit heraus höher sind (z. B. in Deutschland). Außerdem ist darauf hingewiesen, dass viele EU-Länder zwischen 2011 und 2013 ihre Arbeitsverwaltungen Reformen unterzogen haben, um beispielsweise ihre Angebote zielgerichteter zu gestalten und auszubauen (vgl. ebd., S. 83). Es wird betont, dass Maßnahmen dann am effektivsten sind, wenn sie Bestandteile eines Maßnahmenpakets sind, das sowohl Strategien zur Unterstützung des Wachstums als auch Investitionen in Humankapital beinhalten (vgl. ebd. S. 126). Während sich für Luxemburg keine Hinweise auf sozialstrukturelle Konzepte in den Berichten finden, wird in Deutschland im Hinblick auf die bereits beschriebenen Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ein politischer Schwerpunkt auf der Stärkung der Integrationskraft der dualen Ausbildung und die Attraktivitätssteigerung, Modernisierung, Qualitätsverbesserung, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit beruflicher Bildung gelegt (vgl. BMBF 2014, S. 6). Zur Verbesserung der Ausbildungsintegration soll Berufsorientierung während der Schulzeit praxisorientierter gestaltet werden und der Übergangsbereich weiter abgebaut, systematisiert sowie stärker

auf eine betriebliche Berufsausbildung ausgerichtet werden (vgl. ebd., S. 8). Vor allem jungen Menschen ohne Berufsabschluss soll die Möglichkeit gegeben werden Abschlüsse nachzuholen. Diese Strategien werden im Bildungsbericht (vgl. 2014, S. 12) ebenfalls benannt und es wird darauf verwiesen, dass ein institutionenübergreifendes Konzept für die beteiligten Institutionen verbindlich sein sollte. Die Attraktivität der beruflichen Bildung soll durch eine gezielte Werbung für leistungsstarke Jugendliche als Zielgruppe für berufliche Aus- und Weiterbildung gesteigert werden (vgl. ebd., S. 8). Hierzu sollen auch junge Menschen mit Studienberechtigung durch den Verweis auf Aufstiegsfortbildung und daran anschließend gute Verdienstmöglichkeiten für eine Ausbildung gewonnen werden. Eine wichtige Neuerung zur Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung stellt die Gleichstellung von Meister- und Bachelorabschlüssen dar. Des Weiteren wird in ähnlicher Weise auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verwiesen (vgl. ebd., S. 9). Jedoch soll nicht nur der Übergang beruflich Qualifizierter in die Fachhoch-/Hochschule verbessert werden, sondern auch der Übergang von Hoch-/Fachhochschule in berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung. Möglichkeiten der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungen für Studienabbrecher*innen sowie die Teilnahme von Bachelorabsolvent*innen an beruflichen Aufstiegsfortbildungen sollen erleichtert werden. Insgesamt wird die Forderung nach konsensfähigen und operationalisierbaren Zielen von Bund und Ländern im Bildungsbereich gestellt, da Veränderungen auf einzelnen Bildungsebenen Folgewirkungen auf die weiteren Ebenen haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 12).

4.5 Zusammenführung: Übergänge in Arbeit als individuelle Problemlagen zwischen Matchingproblemen und passenden Unterstützungsmaßnahmen

Aus der Analyse der für relevant befundenen Quellen können abschließend übergreifende Schlussfolgerungen gezogen werden. Grundlegend zeichnet sich in den Berichten ab, dass Übergänge problematisiert und individualisiert werden. Dies zeigt sich in den wissenschaftlich konstituierten, personenbezogenen, erfahrungsbezogenen und sozialstrukturellen Kategorien, die diesen problematisierenden Umgang in der bisherigen empirischen Verarbeitung ausmachen.

Zunächst lässt sich ganz allgemein feststellen, dass alle Berichte dahingehend übereinstimmen, dass sie die Relevanz einer konformen Bewältigung von Übergängen in Arbeit für die Lebens- und Teilhabechancen als selbstverständliche Gegebenheit in den Mittelpunkt stellen. Während sich in der europäischen Berichterstattung kaum Hinweise auf Bedingungen bzw. Entwicklungen, die gelingende Übergänge fördern, finden lassen, werden in den nationalen Berich-

ten Landesspezifika erwähnt, die Übergänge positiv flankieren bzw. beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass europäische Diskurse bzw. Indikatoren in nationalen Diskursen nur aufgenommen werden, wenn sie anschlussfähig an bestehende Institutionen und Diskurse sind. Als Beispiel ist die Kategorisierung junger Menschen als NEET zu benennen. Diese Kategorisierung findet sich vor allem in Diskursen auf europäischer Ebene, wohingegen sie auf nationaler Ebene (also in Deutschland und Luxemburg) kaum eine Bedeutung hat. Vor allem in Deutschland sind Personen, die dieser Gruppe zugeordnet werden könnten, im Übergangssystem untergebracht. Daraus ergibt sich eine besondere Form des Umgangs mit Menschen, denen ein nahtloser Übergang nicht glückt: Es werden Maßnahmen geschaffen, in denen diese Menschen weiterhin im Bildungssystem verbleiben und damit weder unter die Kategorie NEET noch in Statistiken zur (Jugend)Arbeitslosigkeit gefasst werden können. Es werden durch die Maßnahmen der Übergangssysteme Übergänge direkt geschaffen, was wiederum eine spezifische Form des Prozessierens von Übergängen darstellt. Dies kann darüber hinaus zur Verschleierung von Jugendarbeitslosigkeit und zum systembedingt verzerrten Bild von NEET als Personengruppe beitragen.

Für die Rahmenbedingungen von Übergängen lässt sich bilanzierend zusammenfassen, dass Übergänge in den europäischen und nationalen Debatten größtenteils aus einer Arbeitsmarktperspektive heraus behandelt werden und in den Befunden der Fokus auf Schwierigkeiten bzw. das Nicht-Gelingen von Übergängen zu erkennen ist.

Die Thematisierung der ökonomischen Bedingungen und Auswirkungen von Übergängen in Arbeit ist auf europäischer Ebene hauptsächlich der Analyse von Arbeitsmarktberichten geschuldet, aber auch dem Aspekt, dass der Einfluss der EU stärker auf den Arbeitsmarkt als auf die Bildungspolitik gerichtet ist, auf nationaler Ebene findet sich diese Perspektive in den (Berufs-)Bildungsberichten.

Insgesamt werden im Zusammenhang mit Übergängen in Arbeit andere Lebensbereiche nur marginal thematisiert, es finden sich in nationalen Berichten vereinzelt Bezugnahmen auf die persönliche Entwicklung junger Menschen (bspw. im deutschen Kinder- und Jugendbericht). Hierbei werden sowohl Entwicklungen bei nicht gelingenden Übergängen skizziert, als auch ein erfolgreicher Übergang als Voraussetzung für eine gelingende persönliche Entwicklung gesehen.

Es zeigt sich außerdem, dass gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen, die in der Berichterstattung thematisiert werden, zum großen Teil negative Veränderungen beschreiben bzw. als solche abgebildet werden. Vorherrschend ist eine problematisierende Bezugnahme auf Übergänge, wobei die Problematisierung je nach Themengebiet bzw. Perspektive unterschiedlich konstruiert wird. Dabei bezieht sich die Darstellung der Probleme bzw. der Problembearbeitung im

Rahmen von Übergängen auf eine Analyse von „Faktoren", die implizit auf eine starke Individualisierung der Problembearbeitung abheben. Allein bereits durch die Verwendung des Begriffs „Faktoren" in den Berichten wird eine Individualisierung bzw. individualisierende Zuschreibung der inhaltlichen Aussagen der Berichte befördert. Hinzukommt, dass durch diese Zuschreibungen ein Beitrag zur Herstellung von Ungleichheit und damit ungleicher Übergänge in Abhängigkeit der Faktoren geleistet wird. Personenbezogene Kategorien werden (von der Politik) meist als Ausgangspunkte für individuellen Handlungs- und Veränderungsbedarf bzw. Unterstützungsmaßnahmen genommen, an Veränderungen der strukturellen Faktoren und Bedingungen wird hingegen weitaus weniger gearbeitet. So wird beispielsweise auf europäischer Ebene die Normalität von Erwerbsarbeit reproduziert und ihre prinzipielle Erreichbarkeit behauptet, um im Folgenden Übergangsprobleme bzw. Arbeitslosigkeit als lebensalters- bzw. gruppenspezifisches Problem zu konstruieren. Zwar werden Übergänge in den Berichten zum Teil mehrdimensional wie auch in einer Verlaufsperspektive betrachtet, doch gleichzeitig wird eine ganz bestimmte Lebensphase für sie reserviert – junge Erwachsene zwischen 20 und 24 Jahren, die als Übergangsaltersgruppe gelten (Europäische Kommission 2012b). In diesem Kontext blendet die Fokussierung der Berichte aus, dass in der Praxis mittlerweile früh und präventiv mit der Übergangsbearbeitung begonnen wird. Als Beispiel ist hier der deutsche Kinder- und Jugendbericht anzuführen: In unterschiedlichen Kapiteln werden verschiedene Lebensphasen, beginnend bei der Kindheit bis hin ins junge Erwachsenenalter, hinsichtlich der Bedingungen und Anforderungen des Aufwachsens in Deutschland dargestellt. Dabei werden Übergänge und deren Bearbeitung lediglich den jungen Erwachsenen zugeschrieben. Auch im luxemburgischen Jugendbericht wird auf den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungs- und Transitionsprozesse mit Blick auf verschiedene Themenbereiche eingegangen. Der Übergang in Arbeit wird aber ebenso eingeschränkt auf die unmittelbare Bewältigung des Übergangs nach der schulischen Bildung in der Lebensphase Jugend. In den europäischen Arbeitsmarktberichten hingegen findet sich das Thema der Übergangsbearbeitung nicht. Der Fokus liegt hier auf der Zuschreibung von bestimmten Merkmalen, die einen arbeitsmarktlichen Status von Personen begründen, jedoch ohne Blick darauf, wie dieser Status durch die individuelle Bearbeitung von Übergangsanforderungen jedes Einzelnen überhaupt zustande kam.

Auch wenn Übergänge thematisch sehr stark auf Übergänge in Arbeit fokussiert werden, wird doch ihre Relevanz für das Ausfüllen einer aktiven gesellschaftlichen Rolle, für Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft im Allgemeinen unterstellt, womit gesellschaftliche Gestaltung mit einem latenten Erwerbsarbeitsbezug unterlegt wird. Es wird also ein erfolgreicher Übergang und der Verbleib in Arbeit für eine positive persönliche Entwicklung und Teilhabe an Gesellschaft voraussetzt.

Inhaltlich kann außerdem die simultane Problemdiagnose von „Über- und

Unterqualifizierung“ als Beispiel herangezogen werden, die als individualisierender Indikator hergeleitet wird: Arbeitslose oder junge Berufseinsteiger*innen mit Schwierigkeiten, eine (ihrer Qualifikation entsprechende) Ausbildungs- oder Arbeitsstelle zu finden, werden als über- oder unterqualifiziert beschrieben, dass sich dahinter aber auch Prekarisierung von Arbeit bzw. eine geringe Produktivitätsorientierung der Wirtschaft(-spolitik) verbergen kann (siehe z. B. veränderte Beschäftigungsbedingungen), wird nicht thematisiert. In den luxemburgischen Debatten hinsichtlich des Handlungsbedarfs bei Jugendarbeitslosigkeit werden Maßnahmen angesprochen, die junge Menschen in der individuellen Bearbeitung ihrer Schwierigkeiten unterstützen sollen (z. B. individuelles Coaching, ganzheitliche Ansätze, konzeptionell ausgerichtet an den Problemlagen und Perspektiven der jungen Menschen). Jedoch werden systembedingte Hindernisse nicht thematisiert. Die deutschen Diskussionen verhalten sich ähnlich: zwar ist hier auch die strukturelle Ebene für Unterstützungsmaßnahmen in Form von Forderungen nach Koordination und Vernetzung mitbedacht, allerdings vorwiegend im Rahmen der Unterstützung von jungen Menschen mit Schwierigkeiten und Förderbedarf. Der Ausbau von Berufs- und Ausbildungsorientierung an Schulen beispielsweise spricht wieder individualisierend junge Menschen an. Des Weiteren werden Probleme am Übergang Schule-Beruf traditionell und immer wieder neu als Matching-Problem beschrieben und gedeutet, vor allen in den Berichten mit einer ökonomisch dominierten Perspektive. Das Angebot an Arbeitskräften, d. h. die Berufswünsche, Kompetenzen und Qualifikationen der Jugendlichen, passen nicht zur Nachfrage, sprich dem Personalbedarf der Unternehmen. Diese scheinbar neutrale Formulierung wird dann einseitig aufgelöst und individualisiert, zum einen in Richtung mangelnder Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, zum anderen in Richtung falscher Orientierungen und Entscheidungen im Sinne unrealistischer Berufsperspektiven.

Dies stellt eine doppelte Legitimationsfigur dar, die sich auf die problematisierenden Kategorien bezieht. Die Problemdefinitionen scheinen generell derart dominant zu sein, dass dadurch Legitimationen auf verschiedene Weise vorbereitet werden – wie an folgendem Beispiel nochmals veranschaulicht werden kann: Mit dem Matching-Begriff wird scheinbar neutral auf eine objektive Konstellation verwiesen, mit seiner individualisierenden Wendung darauf, dass diese, wenn überhaupt, dann nur auf der Seite der Individuen verändert werden kann. Bei dieser Problematisierung kommt außerdem hinzu, dass diesem Passungsproblem auch noch ein individuell verschuldetes Informationsproblem seitens der Jugendlichen angeheftet wird. Ähnlich verhält es sich mit dem herausgearbeiteten Informationsbedarf der deutschen Bevölkerung hinsichtlich Weiterbildungsmöglichkeiten. Auch hierin zeigt sich eine Individualisierung der Problembearbeitung bzw. eine Reduktion auf ein von den befragten Bürger*innen selbstverschuldetes Informationsproblem.

Übergreifend zeigt sich für die Analyse, dass Übergänge, v. a. im Erwachsenenalter bzw. Übergänge von Arbeit in Arbeit, in der gesamten Berichterstattung nur marginal thematisiert werden. Es werden eher spezifische Positionen auf dem Arbeitsmarkt, in denen sich Menschen befinden, behandelt, die eine Kategorisierung erkennen lassen. Inhaltliche Aussagen in den Berichten lassen sich so verstehen, dass aufgearbeitet wird, welche Position auf dem Arbeitsmarkt aus Übergängen resultiert und wie diese sich in problematischen Konstellationen begründet, in denen vornehmlich individualisierende Zuschreibungen zu erkennen sind. Die generelle Problematisierung von Übergängen und die Auswahl und Fokussierung von Faktoren scheint auf Ebene der quantitativen Berichterstattung einen Teil des Prozessierens darzustellen, in dem sich normative Setzungen und Zuschreibungen spiegeln.

Als individueller Faktor, der in den Berichten am umfangreichsten thematisiert wird, werden Bildung, der Bildungsstand bzw. Qualifikation genannt, der mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (z. B. schulische Bildung, Weiterbildung, Bildungsausrichtung) und in Verbindung mit anderen Faktoren den breitesten Diskussionsstand und damit viele Ankerpunkte für Zuschreibungen bietet. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit strukturellen Faktoren, sind die Wirtschaftssituation und damit einhergehend Arbeitslosigkeit und veränderte Beschäftigungsbedingungen – wiederum in Verbindung mit anderen Faktoren – als umfangreichste Inhalte zu betrachten, die normative Setzungen enthalten. Während der Faktor Bildung sowohl auf europäischer als auch auf den nationalen Ebenen gleiches Gewicht hat, ist die Dominanz der Wirtschaftssituation vorwiegend auf deren Bedeutung auf europäischer Ebene zurückzuführen. Bezugnehmend auf die Diskussionen innerhalb der deutschen Berichte spielt auch der Migrationshintergrund einer Person eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung des Übergangs. Menschen mit Migrationshintergrund wird in den Berichten häufig ein Bildungsdefizit zugeschrieben, sodass eine kritische Perspektive auf institutionelle Diskriminierungen nicht eingenommen wird.

Im Rahmen der Sekundäranalyse kann abschließend festgestellt werden, dass Faktoren, die in internationalen und nationalen Studien und Statistiken der Bildungs- und Sozialberichterstattung eingesetzt werden, um sich in einem quantitativen Forschungszugang der Übergangsthematik zu nähern, zu einem großen Teil unhinterfragt reproduziert werden. In einem gewissen Maß geben Erhebungen auf europäischer Ebene Kategorisierungen vor, die in nationalen Studien umgesetzt werden müssen, um eine Vergleichbarkeit der europäischen Berichterstattung zu gewährleisten. Andererseits scheinen national bedeutsame Faktoren für die europäische Berichterstattung wiederum kaum eine Rolle zu spielen. Eine Reflexion, inhaltliche Einordnung oder Interpretation von Forschungsbefunden findet kaum statt, Zahlenbefunde stehen für sich und normative Setzungen bzw. Zuschreibungen durch die Anlage von Studien, v. a. im

Hinblick auf die Verwendung von Faktoren, werden meist weder kontextualisiert noch diskutiert.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Stand 02.09.2015)

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn: BIBB. Online: www.bibb.de (Stand: 30.09.2014)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn/Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Stand: 02.09.2015)

BMBF (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht. URL: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf (Stand: 14.01.2016)

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Stand: 02.09.2015)

Europäische Kommission (2010): Employment in Europe 2010. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2012a): Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2012b): EU youth report. Status of the situation of young people in the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: http://ec.europa.eu/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf (Stand: 06.08.2015)

Europäische Kommission (2013): Employment and Social Developments in Europe 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2015): Employment and Social Developments in Europe 2014. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage, Bern: Huber.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research. New York: Aldine.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2015): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. URL: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf (Stand: 06.08.2015)

Ministère de la Famille et de l'Intégration (2010): Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg/Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. URL: http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/population-emploi/jeunesse/rapport_jeunesse_de.pdf (Stand: 06.08.2015)

OECD (2015): Education at a glance interim report: Update of employment and educational attainment indicators. Paris: OECD. URL: http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf (Stand: 06.08.2015)

Wolf, S. (2012): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502-514.

5 Career Guidance im Diskurs

Rationalitäten der europäischen Bildungspolitik zwischen *life long learning* und Selbstführung

Christian Schröder, Claudia Muche,
Ute Karl, Inga Truschkat

5.1 Analyse europäischer Diskurse zu *career guidance*: Hinführung und methodologischer Rahmen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse

Der diskursanalytische Zugang zur Untersuchung der Rationalitäten des Transition Processing im Rahmen der Begleitung und Beratung von Übergängen bietet einen Analysefokus, der die Erforschung der Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen (Wissens-Regimen, Wissenspolitiken) ermöglicht (Keller 2005a, S. 49). Im Spezifischen steht hier der (bildungs-)politische Diskurs in Bezug auf Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit im Fokus, der sich auf europäischer Ebene vor allem unter dem Konzept des *career guidance* finden lässt.

Durch eine Orientierung an der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) sollen hinsichtlich dieses Diskurses soziale Wissensbestände in ihrer Entstehung, Verbreitung und Wirkung über Zeit und Raum hinweg rekonstruiert werden. Dabei schreibt Keller (2005a) Diskursen eine zentrale Rolle zu: Er nimmt an, dass Wissen durch Diskurse sowohl generiert als auch transportiert wird. Diskurse selbst werden dabei als soziale Wirklichkeit strukturierend, wie gleichermaßen durch soziale Wirklichkeiten strukturiert aufgefasst (Keller 2005b). Sie gelten als ‚Transportmittel' für verstreute Äußerungen von individuellen und kollektiven Akteuren, die einer eigenen Logik folgend (re-)produzierte Deutungen eines Problems anbieten bzw. sozial durchsetzen und aus analytischer Perspektive als Aussagen erkennbar werden. Die WDA, wie sie von Reiner Keller entwickelt und konzipiert wurde, bezeichnet also ein Forschungsprogramm, das sich der „kommunikativen Konstruktion, Stabilisierung und Transformation symbolischer Ordnungen sowie deren Folgen" (Keller 2011, S. 57) widmet, die sich durch Diskurse vermitteln und ereignen.

Jedem Diskurs – so eine theoretische Vorannahme – ist eine Form der Problematisierung inhärent, die das ‚Sprechen-über' legitimiert. Indem Diskurse „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1988, S. 74), gehen sie im Sinne Foucaults stets mit einer Vorstellung von wah-

rem Wissen und abweichendem Wissen einher. Diskurse sind somit spezifische Ensemble von Wissen und Macht, in dem sie Wahrheiten erzeugen und damit Anderes ausschließen. Mit der Produktion diskursiven Wissens sind somit auch stets Konstruktionen von Normalität und Abweichung und damit Normalitätserwartungen verbunden. Der Diskurs konstituiert somit spezifische Deutungsmuster und Rationalitäten (Keller/Truschkat 2014; Truschkat 2018).

Von Interesse sind hierbei die zugrunde liegenden Rationalitäten, die mit dem Konzept des *career guidance* (Berufsberatung) im bildungspolitischen Diskurs der Europäischen Union (EU) einhergehen. Um die wesentlichen Rationalitäten dieses Diskurses herauszuarbeiten, leiteten die Untersuchung der Sprecher*innenposition, der Normalitätserwartungen sowie Legitimationsmuster die Analyse (vgl. Kap. 2 i. d. Band).

In einem ersten Schritt wurde ein Datenkorpus zusammengestellt, der sich vor allem aus (bildungs-)politischen Dokumenten zum Thema *career guidance* (später *lifelong guidance*) unterschiedlicher Akteure des Feldes zusammensetzt. Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass insbesondere die Dokumente des *EU-Rates* sowie der *EU-Kommission*, des eigens gegründeten *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) und des *European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop) zentrale Sprecher*innenpositionen im Diskurs einnehmen. Die Suche in einschlägigen Suchmaschinen der EU, wie EUR-Lex, ergaben ferner, dass die Begriffe ‚career guidance' bzw. ‚lifelong guidance' zum ersten Mal in den 1980er-Jahren Verwendung fanden und insbesondere seit der Lissabon-Strategie in den zentralen politischen Papieren der Europäischen Union einen festen Stellenwert erlangten. Unser Datenkorpus bestand letztlich aus 45 Dokumenten, die im Zeitraum der 1980er Jahre bis 2015 von den oben genannten Akteuren publiziert wurden.

Bezüglich der Auswahl der Dokumente wurde ein hermeneutischer Zugang gewählt. Der hermeneutische Ansatz der Diskursanalyse impliziert, dass „ForscherInnen über ihren Forschungsprozess reflektieren und Auswertungsstrategien wählen, die methodisch kontrollierbar Vorurteile ausschließen sowie die argumentativ begründete Erzeugung und Selektion von Textinterpretationen erlauben" (Keller 2005b, S. 263). Nichtdestotrotz spielen Deutungshoheiten und Machtkonstellationen eine zentrale Rolle für die Auswahl des Textkorpus, wie auch für die Auswahl und Analyse von Textsequenzen. Die für die Analyse ausgewählten Dokumente (*sample*) zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen eine zentrale Stellung im Diskurs zukommt. Diese Stellung wird insbesondere daran ersichtlich, dass andere Dokumente auf diese verweisen und/oder der Diskurs dadurch eine neue „Richtung" erhält.[1] So begründet sich auch die Auswahl der

1 Dies erfolgt etwa durch die Einführung neuer Aspekte oder die Umdeutung bestehender Sachverhalte des Diskurses um *career guidance* (bzw. *lifelong guidance*).

Akteure auf europäischer Ebene dadurch, dass Akteure auf der nationalen Ebene auf Veröffentlichungen des europäischen Diskurses verweisen und die darin rekonstruierten Rationalitäten in die nationalen Kontexte übersetzen.

Die Datenauswertung orientiert sich in ihren Grundzügen an den Prämissen des Kodierens nach der *Grounded Theory Methodology* (Glaser/Strauss 1998; Truschkat 2013). Ausgewählte Texte und Textstellen wurden zunächst im Rahmen einer Sequenzanalyse (vgl. Keller/Truschkat 2014) offen kodiert, um so erste Interpretationshypothesen zu generieren. Diese wurden zunehmend durch den Vergleich der Analyseergebnisse zu verschiedenen Textsequenzen im Zuge des axialen Kodierens zu Kategorien verdichtet. In einem abschließenden Analyseschritt des selektiven Kodierens wurden die Kategorien dann systematisiert und im Rahmen der Beschreibung der Phänomenstruktur (vgl. Keller 2011) in Beziehung gesetzt. Im Ergebnis konnten aus der Verbindung der Elemente der Phänomenstruktur die zentralen Rationalitäten identifiziert werden.

5.2 Historische Phasen des Diskurses um *career guidance* in der EU

Die Analyse der Dokumente des Datenkorpus brachte zunächst hervor, dass sich der Diskurs grob in drei Phasen aufteilen lässt. Eine erste Phase reicht von der ersten Erwähnung in politischen Papieren der EU in den 1980er-Jahren bis zum Jahr 2000. Die zweite Phase reicht dann bis zum Jahr 2010, das den Beginn der dritten Phase markiert. Die drei Phasen entsprechen der Veröffentlichung wesentlicher strategischer Papiere. So wurden im Jahr 2000 die Lissabon-Strategie (EU-Rat 2000) beschlossen sowie das Memorandum über Lebenslanges Lernen (EU-Kommission 2000) veröffentlicht. Im Jahr 2010 wurde die EU-Strategie 2020 verabschiedet (EU-Kommission 2010). Diese wesentlichen Richtungsentscheidungen der EU gingen einher mit einer veränderten Rolle von Beratung (*career guidance*) im Diskurs.[2]

5.2.1 Phase 1: Lösbare Jobkrise (1980er-2000)

Erste Verweise auf Beratung im Kontext der europäischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik lassen sich in frühen Dokumenten aus der Mitte der 1980er Jahre finden. Eine Entschließung des Rates aus dem Jahr 1985 zielt darauf ab, die Chancengleichheit für Mädchen und Jungen zu garantieren. Der Beschluss

2 Beratung wird im Folgenden synonym zu *career guidance* und *lifelong guidance* gebraucht.

umfasst ein Aktionsprogramm zur Förderung der Chancengleichheit für Mädchen und Jungen im Bildungswesen, auch Beratung spielt darin eine Rolle. Im Unterpunkt „Förderung eines auf erweiterte Möglichkeiten ausgerichteten Wahlverhaltens von Mädchen und Jungen“ wird Beratung als eine von drei zu treffenden Maßnahmen genannt. An der entsprechenden Stelle heißt es:

> „Ausbildung von Beratern für die spezifischen Aufgaben der schulischen und beruflichen Beratung von Mädchen (Erweiterung der Wahlmöglichkeiten, besonders unter Einbeziehung neuer Berufe im Bereich der neuen Technologien, Betreuung und Förderung von Mädchen, die sich nicht für herkömmliche Frauenberufe entscheiden usw.).“ (EU-Rat 1985, S. 2)

Beratung bezieht sich hier auf spezifische Aufgaben. Die Bedarfe der Zielgruppe „Mädchen“ werden darin gesehen, dass sie nur über beschränkte Wahlmöglichkeiten und über keine ausreichende Kenntnis neuer Berufe im Bereich der neuen Technologien verfügen. Beratung bietet hier Lösungen in ihrer Funktion als Vermittler neuer relevanter Beschäftigungsfelder. Zudem soll es Aufgabe von Beratung sein, Frauen zu fördern und zu betreuen, die sich gegen “herkömmliche Frauenberufe” entscheiden. Beratung hilft nicht nur durch die Weitergabe von Informationen über Karrieremöglichkeiten, sondern unterstützt auch Entscheidungen der zu Beratenden, die gesellschaftlich als „nicht herkömmlich“ eingestuft werden. Beratung in der Rolle als Zugangstor für neue Beschäftigungsfelder lässt sich anhand der durch die Frauenbewegung vorangebrachten Professionalisierung der Berufsberatung in den 1970er und 1980er Jahren erklären (Gröning 2010). Auch in der Folge wird Beratung in Dokumenten thematisiert, die auf Beschäftigung fokussieren und die drohenden Folgen von Arbeitslosigkeit als Legitimationsrahmen für weitere staatliche Programme heranziehen. In der ersten Phase wird in den Papieren vor allem von einer (Job-) Krise gesprochen, die jedoch durch gemeinsame Interventionsprogramme gelöst werden kann:

> „Um von unseren arbeitslosigkeitsgeplagten Gesellschaften weiteres Unheil abzuwenden, sollte angestrebt werden, daß die Europäische Union bis zum Ende des Jahrhunderts 15 Millionen Arbeitsplätze schaffen kann.“ (EU-Kommission 1993, S. 12)

Arbeitslosigkeit wird zur Plage stilisiert. Sie ist das Unheil, das es abzuwenden gilt. Die Wortwahl demonstriert, wie alle Probleme des hier zitierten Weißbuchs aus dem Jahr 1993 mit dem Titel „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ auf das „Kernproblem“ der Arbeitslosigkeit reduziert werden. Die einzig mögliche Alternative ist eine Politik, die die Schaffung von Arbeitsplätzen ins Zentrum ihres Strebens setzt. Das Beschäftigungsziel, 15 Millionen Arbeitsplätze bis Ende des Jahrhunderts zu schaffen, führt zur Erklärung einer

Reihe von Maßnahmen. Beratung wird in diesen Maßnahmen lediglich eine nachgeordnete Rolle bei der Lösung des aufgezeigten Problemfeldes „Beschäftigung" zugewiesen.

In dieser Phase spielt *career guidance* ausschließlich zielgruppenbezogen für Arbeitslose, Jugendliche und Frauen eine Rolle, um ihnen am Übergang in Arbeit zentrale Informationen zu liefern. *Career guidance* wird als Schaltstelle zwischen privaten Lösungen und dem Arbeitsmarkt betrachtet. Im Weißbuch heißt es, es sollten verschiedene Maßnahmen angegangen werden, so wird zum Beispiel unter dem Punkt „Entwicklung der Humanressourcen" folgende Maßnahme gefordert:

> „bessere Koordinierung der Berufsberatungs- und Arbeitsvermittlungsstellen, vor allem auf lokaler Ebene, damit den Jugendlichen eine systematische Beratung über die Bildungs- und Berufsmöglichkeiten geboten wird […]." (EU-Kommission 1993, S. 148).

Zwei Eigenschaften der Beratung werden hier genannt. Erstens soll die Koordinierung von Berufsberatung und Stellenvermittlung vor allem auf der lokalen Ebene geleistet werden, Beratung soll also in lokalen Arbeitsmärkten verankert sein. Zweitens soll Beratung systematisch die Bildungs- und Berufsmöglichkeiten Jugendlicher vor dem Hintergrund der vermittelbaren Stellen aufzeigen können. Die dahinterliegende Logik lautet: Informationen über zu vermittelnde Stellen werden in gemeinsamer Verantwortung von Berufsberatung und sogenannten Arbeitsvermittlungsstellen auf lokaler Ebene gesammelt. Diese Informationen werden systematisiert und bilden die arbeitsmarktgerechten Optionen für Jugendliche, die ihnen dann in der Beratung angeboten werden.

5.2.2 Phase 2: Wandel statt Krise (2000-2010)

Der Stellenwert von *career guidance* wandelt sich ab dem Jahr 2000 maßgeblich. In der Lissabon-Strategie verändert sich die Deutung, dass es sich um eine zeitlich beschränkte (Job-)Krise handele, die durch staatliche Interventionsprogramme zu lösen sei. Zur Jahrtausendwende veröffentlicht der EU-Rat dieses Strategiepapier, das richtungsweisend die Politik der EU bis 2010 definieren soll. Im Mittelpunkt des Papiers, der sogenannten Lissabon-Strategie, stehen die Bereiche Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt, deren Umgestaltung die EU zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt" machen sollen (EU-Rat 2000, S. 2). Der Deutungsrahmen der EU-Kommission knüpft mit diesem Titel an die zuvor beschworene Beschäftigungskrise der 1990er Jahre an. Zugleich wird in der Lissabon-Strategie ein Neuanfang markiert, „der aus der Globalisierung

und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert“ (EU-Rat 2000, S. 2). In der Lissabon-Strategie führt ein dynamischer Wirtschaftsmarkt zum Handlungsdruck, ganz wesentliche Veränderungen in der strategischen Ausrichtung vorzunehmen, was wiederum Konsequenzen für *career guidance* beinhaltet:

> „Die raschen und immer schneller eintretenden Veränderungen bedeuten, daß die Union jetzt dringend handeln muß, wenn sie die sich bietenden Chancen in vollem Umfang nutzen möchte. Deshalb muß die Union ein klares strategisches Ziel setzen und sich auf ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme einigen.“ (EU-Rat 2000, S. 1)

Die vormals bedeutsame Krisenrhetorik wird mit der Lissabon-Strategie abgelöst und durch die neutralere Formulierung der „Veränderung“ ersetzt. Veränderungen sind nicht mehr auf einen Zeitraum beschränkt oder gar lösbar, sondern eine konstante Größe, die sich auf alle Lebensbereiche, insbesondere auch den Alltag von Menschen, auswirkt. Diese Veränderung aber bringt – anders als die zu lösende ‚(Job-)Krise‘ in Phase 1 (1980-2000) – nicht nur negative Konsequenzen mit sich. Vielmehr liegen in ihr Chancen verborgen, die es zu nutzen gilt. Dies setzt laut EU-Kommission Einigkeit im strategischen Ziel und der entsprechenden Programmatik voraus. Es ist ein Appell zur Einigkeit, der sich an die Mitgliedstaaten richtet und zugleich den Anspruch des vorliegenden Strategie-Papiers formuliert, einen entsprechenden Vorschlag vorzulegen. Jener Vorschlag gestaltet die Reformen inhaltlich mit einer starken Orientierung am Leitbild des Lebenslangen Lernens, das zu einem Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells avanciert (EU-Rat 2000, S. 10).

Aufbauend auf der Lissabon-Strategie ist das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, das noch im selben Jahr von der EU-Kommission veröffentlicht wird, ein zentrales Dokument, in dem auch ein neuer Ansatz für Beratung gefordert wird (EU-Kommission 2000). Im Rahmen der in der Lissabon-Strategie formulierten notwendigen gesellschaftlichen Reformprozesse wird der Beratung ein neuer Stellenwert zuteil. Im Memorandum wird wie folgt ausgeführt:

> „In diesem Kontext ist ein neuer Ansatz erforderlich, in dem die Beratung zu einer für alle jederzeit zugänglichen Dienstleistung wird, die nicht mehr unterscheidet zwischen Berufsberatung, Berufsorientierung und persönlicher Beratung und eine ganz neue Zielgruppe anspricht. Leben und arbeiten in der Wissensgesellschaft erfordert aktive Bürger, die selbstmotiviert ihre eigene persönliche und berufliche Entwicklung in die Hand nehmen. Dies bedeutet, dass der Schwerpunkt zu verlagern ist von der Angebotseite [sic!] zur Nachfrageseite, d. h. er muss auf den Bedürfnissen und Erfordernissen der Nutzer liegen.“ (EU-Kommission 2000, S. 20)

Beratung soll in der „Wissensgesellschaft" zu einer Dienstleistung werden, die sich an alle wendet und inhaltlich keine Unterscheidung mehr trifft zwischen beruflicher oder persönlicher Beratung. Die Aufhebung der Grenze zwischen Persönlichem und Beruflichem, bzw. zwischen Leben und Arbeiten, manifestiert sich in dem Bild des/der aktiven Bürger*in. Durch die neue „Zielgruppe" von Beratung, dem/der aktiven Bürger*in, wird jede und jeder ohne Ausnahme adressiert. Die Figur eine*r aktiven Bürger*in beschreibt Personen, die als Bürger*innen über Grundrechte, d. h. über grundlegend individuelle Rechte, verfügen und sich sogleich in der Gesellschaft freiwillig aktiv beteiligen, um ihre öffentlichen Pflichten zu erfüllen.

Der/Die aktive Bürger*in wird charakterisiert durch die Eigenschaft des selbstmotivierten Handelns. Er/Sie nimmt sein Schicksal selbst in die Hand. Paradoxerweise ist der/die aktive Bürger*in zugleich Voraussetzung wie auch Folge der Wissensgesellschaft. Der neue Ansatz der Beratung löst die Paradoxie nur scheinbar auf, indem so getan wird, als ob sich Beratung an Personen wenden könne, die immer schon selbstmotiviert und eigenverantwortlich agieren bzw. an Menschen, die ihre Bedürfnisse und Erfordernisse selbst zu definieren und nachzufragen vermögen; Menschen also, die wissen, was sie wollen und was sie benötigen, um ihre selbstgesteckten Karriereziele zu erreichen. In der weiteren Beschreibung der Aufgabe des/der Berater*innen wird jedoch deutlich, dass das Ideal des/der aktiven Bürger*in für den neuen Ansatz nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann. Im darauffolgenden Absatz wird festgehalten:

> „Aufgabe des Beraters ist, die Menschen auf ihrem individuellen Lebensweg zu begleiten und zu motivieren, relevante Informationen bereitzustellen und die Entscheidungsfindung zu erleichtern. Dies beinhaltet einen proaktiveren Ansatz, d. h. man muss auf die Menschen zugehen und nicht warten, bis sie Beratung suchen, und deren Fortschritte bestimmen. Ferner erfordert dies positive Aktionen, um Lernverweigerung oder einen Abbruch der Ausbildung zu verhindern." (EU-Kommission 2000, S. 20)

Neben die Figur des/der aktiven Bürger*in tritt in diesem Absatz die Figur eines Menschen, der fremdmotiviert werden muss und Orientierung auf dem individuellen Lebensweg benötigt. Lernverweiger*innen oder Ausbildungsabbrecher*innen zählen an dieser Stelle zur Zielgruppe der Beratung. Diese sollen durch eine aufsuchende, proaktive Beratung erreicht werden und ihre Fortschritte sollen durch Beratung bestimmt werden.

Das geforderte Ideal eines*r aktiven Bürger*in als positives Leitbild einer Wissensgesellschaft passt nicht so recht zu dem Befund einer Gesellschaft von Lernverweiger*innen und Ausbildungsabbrecher*innen. Beratung soll, aber darf nicht so tun, als ob sie es mit aktiven Bürger*innen zu tun hätte. Dieser ambivalente Ansatz der Beratung zu Beginn des Millenniums ist gleichsam ein Grundton, der durch verschiedene Obertöne in den folgenden Dokumenten

nach Veröffentlichung des Memorandums über lebenslanges Lernen variiert. Das Dokument aus dem Jahr 2000 wird für die Beratung *a posteriori* zu einem diskursiven Ereignis. Die Proklamation eines neuen Ansatzes knüpft an den sich bereits Ende der 1990er Jahre abzeichnenden Deutungsrahmen an, der nicht mehr zwischen Problem und Lösung unterscheidet. Aber erst die in der Lissabon-Strategie konstatierte „Veränderung" löst letztlich die Beschäftigungskrise als Urquell aller Legitimation ab. Die ewig fortwährende Veränderung, die aus den Lösungen von heute die Probleme von morgen produziert, schafft eine unendliche Quelle an Legitimation, aber auch Notwendigkeit für ständige staatliche Reform. Je schneller sich eine solche Veränderung vollzieht, desto unmöglicher wird eine zentrale Steuerung seitens des Staates. Der Staat verliert so an Bedeutung. In letzter Konsequenz dieser Logik ist eine schnelle Anpassungsleistung nicht mehr in den staatlichen Reformprozessen zu suchen. Vielmehr liegt die Anpassungsleistung dezentral bei jedem Einzelnen, der für diese lebenslange Anpassungsleistung im Diskurs um *career guidance* auch in die Verantwortung gezogen wird.

Beratung kann und soll in dieser paradoxalen Grundstruktur verschiedene Formen annehmen, um beratungsförmig genau diese Anpassungsleistung der Einzelnen zu unterstützen. Idealtypisch lassen sich für den Zeitraum ab 2000 vier Typen unterscheiden, die die EU-Kommission und der EU-Rat von *career guidance* in ihren Papieren zeichnen (Schröder/Karl 2017). Die vier aus der Analyse hervorgegangen metaphorischen Typen gehen einher mit jeweiligen Subjektivierungen der Adressat*innen von *career guidance* als

- Reisebegleiterin für verirrte Reisende
- Lokale Netzwerkerin für Ausreißer*innen, die zurück zum Arbeitsmarkt zu bringen sind
- Geschäftspartnerin für Kompagnons
- Persönliche Trainerin für Einzelkämpfer*innen

Jeder metaphorisch charakterisierte Typus für sich bringt auf eigene Weise eine Subjektivierung seiner Adressat*innen hervor, die sich im Grundspannungsfeld zwischen selbstmotiviertem*r und eigenverantwortlichem*r aktivem*r Bürger*in einerseits und unmotiviertem, verantwortungsabweisendem*r Lern- und Arbeitsverweigerer*in andererseits bewegt.

Zur **Reisebegleiterin für verirrte Reisende** wird *career guidance*, wenn es individuelle Unsicherheiten zu absorbieren gilt. Die Rolle von *career guidance* wird darin gesehen:

> „Menschen durch das Informationslabyrinth zu führen und ihnen zu helfen, das für die eigenen Erfordernisse Wesentliche und Nützliche ausfindig zu machen." (EU-Kommission 2000, S. 20)

Sie ist es, die sich mit Abzweigungen, Sackgassen, Umleitungen und Abkürzungen auskennt und eine rationale Neuberechnung der Route vornehmen kann. Gleich einem Navigationsgerät berechnet sie die Strecke mit den aktuellsten Staumeldungen und Sperrungen immer wieder neu. Beratung ist damit beschäftigt, eine Welt zu ordnen, die sich aus einer für den Einzelnen nicht durchschaubaren Komplexität an Informationen zusammensetzt. Eine Welt, die sich in permanenter Bewegung befindet, sodass vorhandene Informationen über sie schnell ihre Gültigkeit verlieren.

> „Der Arbeitsmarkt ist zudem paradoxerweise dadurch gekennzeichnet, dass es bei anhaltender Arbeitslosigkeit in manchen Bereichen Schwierigkeiten gibt, Personal zu finden, und Beratung ist ein Mittel, um effizienter auf den Bedarf des Arbeitsmarkts zu reagieren." (EU-Rat 2008, S. 1)

Die Rolle von *career guidance* ist es, ein effizienteres Reagieren auf den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, d. h. möglichst schnell Arbeitslose auf die offenen Stellen zu vermitteln. Ziel der Reise ist also Arbeit. Zwar kann Beratung auch nur auf Bedarfe des Arbeitsmarktes reagieren, ihr wird aber zugesprochen, dies effizienter tun zu können als die Ratsuchenden. In der Kippfigur zwischen aktivem*r Bürger*in und Lern- und Arbeitsverweigerer*in setzt die Beratungsfigur der Reisebegleiterin verdeckte Prämissen. So wird vorausgesetzt, dass die Arbeitslosen – in egal welchem Bereich – Arbeit aktiv suchen und auch akzeptieren. Ferner wird Arbeitslosigkeit dadurch erklärt, dass die Arbeitslosen eigentlich immer auch schon Arbeitssuchende sind, nur die Stellen nicht finden, die ihnen der Arbeitsmarkt bietet.

Der Idealtypus von *career guidance* als **lokale Netzwerkerin für Ausreißer*innen** macht eine weitere Facette von Beratung deutlich. Zum einen wird physische und virtuelle „Nähe" von Beratungsdiensten gefordert, um Einzelne zu erreichen, die überhaupt erst für die Inanspruchnahme von Beratung mobilisiert werden müssen:

> „Alle europäischen Bürger sollten – soweit angebracht und unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten – in jedem Lebensabschnitt Zugang zu Beratungsdiensten haben, wobei gefährdeten Einzelpersonen und Gruppen in besonderem Maße Rechnung zu tragen ist." (EU-Rat 2004, S. 7)

Nicht ohnehin schon „aktive Bürger*innen" werden von der lokalen Netzwerkerin in besonderem Maße adressiert, sondern gefährdete Einzelpersonen und Gruppen. Genügt es für die Bürger*innen Zugang zu haben, muss der gesondert ausgewiesenen Zielgruppe der Gefährdeten in besonderem Maße Rechnung getragen werden. Eine Verschiebung der Kippfigur von dem/der aktiven Bürger*in hin zum/zur Lernverweigerer*in wird in diesem Typus vollzogen.

Deutlich wird dies auch an dem im Memorandum über Lebenslanges Lernen geforderten proaktiven Ansatz eines career guidance, der notwendig erscheint, um „Lernverweigerung oder einen Abbruch der Ausbildung zu verhindern" (EU-Kommission 2000, S. 20).

Beratung identifiziert Menschen, bei denen künftig die Gefahr bestehen könnte, einen Übergang nicht zu meistern. Selbstverschuldete Übergangsphasen aufgrund einer aktiven Verweigerung oder eines Abbruchs werden von nicht verschuldeten Phasen des Übergangs unterschieden. Erstere gilt es durch proaktive Aktionen der Beratung zu verhindern. Solche Präventionsangebote können nur dann aufgebaut werden, wenn Beratung in die örtlichen Strukturen eingebunden ist und jene identifizieren kann, die Beratung am dringendsten benötigen. Auch in den „Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung" aus dem Jahr 2010 heißt es:

> „Es bedarf innovativer Beratungsverfahren und der Zusammenarbeit mit anderen sozialen Diensten und der Zivilgesellschaft, um benachteiligte Gruppen außerhalb der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erreichen […]." (EU-Rat 2010, S. 6)

Beratung als lokale Netzwerkerin arbeitet zielgruppenspezifisch mit „benachteiligten Gruppen", die motiviert werden müssen, sich am Arbeitsmarkt (wieder) zu beteiligen. Beratung erscheint im Gewand einer lokalen Netzwerkerin für potentielle Ausreißer. Sie soll in der Lage sein, Zielgruppen zu erreichen, die sonst nicht am Marktgeschehen teilgenommen hätten und drohen (aus eigenem Verschulden) auszuscheiden.

Diese eher defizitorientiere Perspektive wird im Idealtypus von *career guidance* als **Geschäftspartnerin für Kompagnons** wiederum durch eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe komplementiert. Beratung wird zur Geschäftspartnerin, wenn sie gemeinsam mit den Ratsuchenden dafür Sorge trägt, dass die Investitionen in die Humanressourcen auf fundierter Grundlage erfolgen. Das geschäftliche Interesse der Beratung als Geschäftspartnerin liegt also darin, die Ratsuchenden dazu zu bewegen, für beide Seiten lohnende Investitionen ins Humankapital zu tätigen. Exemplarisch lässt sich dies anhand des folgenden Auszugs aus einem Papier des Europäischen Rates aus dem Jahr 2004 verdeutlichen:

> „Das Beratungsangebot ist im System der allgemeinen und beruflichen Bildung, insbesondere in Schulen oder auf schulischer Ebene, ein entscheidendes Element, um sicherzustellen, dass Einzelpersonen ihre Bildungs- und Laufbahnentscheidungen auf einer fundierten Grundlage treffen können und dass sie bei der Entwicklung der Fähigkeit, ihren Bildungs- und Berufswerdegang effizient selbst in die Hand zu nehmen, unterstützt werden." (EU-Rat 2004, S. 2)

Beratung erhält die Aufgabe, Klarheit und Transparenz der Angebote auf dem Markt sicherzustellen. Dies tut sie möglichst früh im Lebenslauf (in Schulen). Die zu beratenden Einzelpersonen sind dann in der Lage, selbst über ihre Bildungs- und Laufbahn zu entscheiden und die Verantwortung für ihren Bildungs- und Berufswerdegang zu tragen. Sie entscheiden auf der Grundlage von Markttransparenz rational und nehmen die Entscheidung ‚selbst in die Hand', welche Investitionen in ihr Humankapital sinnvoll sind. Die Verantwortung für die Entscheidung bleibt also einem rational handelnden Individuum überlassen, welches wie ein Manager die eigene Karriere plant. Das Kerngeschäft besteht in Investitionen ins Humankapital, die ihre Rendite aus einer erfolgreichen Karriere ziehen. Bei diesem Geschäft sind die Individuen aber nicht alleinige*r Eigentümer*in. Vielmehr sind sie Gesellschafter*innen ihres Humankapitals, an dem eine weitere stille Teilhaberschaft besteht, wie an folgendem Auszug deutlich wird:

> „Die lebensbegleitende Beratung trägt dazu bei, dass die Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität, die sich die Europäische Union gesteckt hat, erreicht werden können, indem sie die Wirksamkeit der Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung, das lebensbegleitende Lernen und die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte erhöht." (EU-Rat 2004, S. 2)

Die stille Teilhaberschaft an den Investitionen liegt in den politisch definierten Zielen der EU: einer wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität. Von staatlicher Seite besteht also fast gleichermaßen ein Interesse daran, die Wirksamkeit der Investitionen in das Humankapital zu erhöhen. Beratung begleitet die beiden kongruenten Interessen des Staates und der Einzelpersonen. Lebensbegleitende Beratung schafft die Voraussetzungen für rationale Entscheidungen in der gesamten Lebensplanung. Die Gesellschafter*innen brauchen Beratung ein Leben lang, da der Markt an Bildungsangeboten und Berufsmöglichkeiten für sie intransparent (geworden) ist und es aufgrund der auf Dauer angelegten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auch für immer bleibt.

Das jede*r Einzelne von Zeit zu Zeit Beratung in Anspruch nehmen muss, zeigt sich in einem wiederum ausgeprägt defizitorientierten Blick im Idealtypus von *career guidance* als **persönlicher Trainerin für Einzelkämpfer*innen**. Der EU-Rat definiert Beratung als

> „einen kontinuierlichen Prozess, der den Bürgern jeden Alters in jedem Lebensabschnitt ermöglicht, ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu erkennen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und selbst ihren persönlichen Werdegang zu gestalten, sei es bei der Ausbildung, im Beruf oder in anderen

> Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden. Die Beratung umfasst ein Spektrum von individuellen und kollektiven Maßnahmen und beinhaltet Information, Ratschläge, Beurteilung von Fähigkeiten, Unterstützung sowie Vermittlung der für Entscheidungsfindung und Laufbahngestaltung erforderlichen Kompetenzen." (EU-Rat 2008, S. 1)

Beratung soll helfen, künftige Tendenzen zu erkennen und verspricht auf Grundlage aktueller Befunde rationaler entscheiden zu können. Die Verantwortung für die Entscheidung verbleibt beim Einzelnen, der durch geschickte Investitionen seine Berufslaufbahn sichern oder die Konsequenzen für Fehlentscheidungen tragen muss. Anders als bei Mannschaftssportarten, wie etwa dem Fußballcoach, trägt der/die Berater*in selbst keine Verantwortung für die Leistung seines/ihres Schützlings. Der/Die Einzelne bleibt Einzelkämpfer*in. Er/Sie ist verantwortlich für seine/ihre ‚Fitness' während der/die Berater*in als Trainer*in ihm/ihr Spielregeln und Trainingsmethoden zeigt, um im Wettbewerb zu bestehen. Beratung wird als kontinuierlicher Prozess definiert, bei dem erstens kein Ende vorgegeben wird und zweitens auch keine Ausschlusskriterien oder Zielgruppen vorgeschrieben werden: Beratung findet in jedem Alter und in jedem Lebensabschnitt statt.

Das erste Ziel der Beratung als persönliche Trainerin ist es, den Bürger*innen die von ihnen offensichtlich allein nicht erkennbaren (oder noch nicht erkannten) eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu spiegeln. Dies bildet die Grundlage für das zweite Ziel von Beratung, nämlich die Befähigung im Bereich der Bildung, der Ausbildung sowie im Beruf Entscheidungen zu treffen. Die Adressat*innen der Beratung werden zu Akteur*innen, da sie nur indirekt von der Beratung gestützt werden, Entscheidungen aber eigenständig treffen und selbst ihren persönlichen Werdegang gestalten können. Wichtig für die Beratung ist es drittens, dass am Ende entweder Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden. Mit anderen Worten ist das zentrale Ziel der Beratung, Bürger*innen in Ausbildung oder im Beruf (aktiv) zu halten (und damit Normalität sicher zu stellen). So sind auch die Maßnahmen von Beratung auf die berufliche Laufbahngestaltung beschränkt.

In der Beratung erhalten die Ratsuchenden Information, Ratschläge und Unterstützung. Dies impliziert zunächst, dass Beratung Möglichkeiten eröffnet, sich jedoch nach den Wünschen ihrer Adressat*innen richtet. Andererseits werden auch Fähigkeiten beurteilt und erforderliche Kompetenzen vermittelt. Beratung produziert durch die Maßnahmen der Beurteilung und Vermittlung ein asymmetrisches Verhältnis, das dem des Trainer*innenbildes entspricht. Der/Die persönliche Trainer*in gibt zum einen vor, welche Leistungen abgerufen werden müssen, um ein Ziel zu erreichen. Zum anderen bestimmt Beratung mit welchen Methoden diese Leistungen zu erreichen sind. Der Schützling jedoch muss die Leistung durch intensives Training und eigene Willenskraft in

sich abrufen. Nur so können die gemeinsamen Ziele erreicht werden. Denn nur, wenn es dem/der Einzelkämpfer*in gelingt, sich selbst immer wieder erfolgreich an die Veränderungen des Marktes anzupassen, bleibt er/sie im Spiel.

Der/Die Einzelkämpfer*in wird gewissermaßen zum/zur ‚Akteur*in', wenn er/sie das Spiel beherrscht. Dazu müssen die Spielregeln erkannt werden (Veränderungen des Marktes, also der Nachfrage nach Humankapital) und die Spielweise muss ständig neu eingeübt und verbessert werden (ständige Anpassung und Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit). Auf dem Spiel steht die Berufslaufbahn (wer verliert, scheidet aus), die selbst beim Gewinn einer Runde nicht gesichert ist, da sich „Beschäftigungsfähigkeit" abhängig von der Nachfrage nach Humankapital und den aktuellen Marktentwicklungen verändert. So kann jede*r Spieler*in seinen Gewinn wieder verspielen. Ein hoher Platz in der Rangliste kann schnell wieder verspielt werden, wenn die Leistung nachlässt.

Ab der Lissabon-Strategie des Jahres 2000 wird Beratung zu einem zunehmend wichtigen Faktor, der aus Sicht der EU den Einzelpersonen zur Seite gestellt werden muss. Dies erklärt sich anhand der Veränderung des Deutungsrahmens der EU: Nicht mehr der Staat ist Hauptverantwortlicher, sondern die Einzelnen müssen letztlich rationale Entscheidungen treffen, um ihre Beteiligung an der Gesellschaft mittels Arbeit aufrechtzuerhalten oder diese Beteiligung (zurück) zu gewinnen. Beratungsdienste unterstützen die Individuen bei dieser Aufgabe, indem sie Einzelpersonen fit für den Wettkampf (persönliche Trainerin) machen, Bürger*innen als Kompagnons (Geschäftspartnerin) adressiert werden, Ausreißer*innen für den Arbeitsmarkt (zurück) gewonnen werden (lokale Netzwerkerin) und Verirrten der kürzeste Weg in Arbeit gezeigt wird (Reisebegleiterin).

5.2.3 Phase 3: Wandelnde Krisen (2010-2015)

Ab dem Jahr 2010 findet sich ein erneuter Wandel im Diskurs um lebenslange Beratung. Nach der Entschließung im Jahr 2008 gibt es seitens der EU (Rat oder Kommission) keine gezielten Publikationen zur Beratung mehr. Stattdessen wird der Diskurs um lebensbegleitende Beratung von den begleitenden Akteuren – vor allem des Cedefop und dem ELGPN – weitergeführt.[3]

3 Das transnationale Politiknetzwerk ELGPN hat das Ziel, Angebote und Strukturen der lebensbegleitenden Beratung in den Mitgliedsstaaten weiterzuentwickeln und „in den relevanten politischen Kontexten besser zu verankern"(Weber 2012, S. 302). Zu den Faktoren, die dazu führen, dass das Netzwerk ELGPN im Jahr 2008 gegründet wurde, zählen u.a. eine steigende Wahrscheinlichkeit, finanzielle Mittel für das Netzwerk zu erhalten, die Unterstützung durch die EU-Kommission, wie auch die Selbstverpflichtung der Nati-

Beide Vereinigungen – Cedefop und ELGPN – verhandeln im Weiteren die gesellschaftliche Bedeutung ihres Subjekts „Beratung" durch den Verweis auf die beiden Entschließungen des Rates aus den Jahren 2004 und 2008. Diesbezüglich zeichnet sich auch eine Verschiebung der Sprecher*innenpositionen innerhalb des Beratungsdiskurses ab, in dem die EU die weitere Bestimmung und Ausgestaltung von Beratung an europäische und nationalstaatliche Referenzeinrichtungen im Kontext von Bildung und Beratung abgibt. Zugleich taucht in den Legitimierungsweisen der Dokumente eine Krisenrhetorik wieder auf, und es wird ihr im Gegenzug eine omnipotente Beratung entgegengesetzt. Beratung ist für neu auftretende und durch die Krise verschärfte Problemlagen einsetzbar und zudem in den Mitgliedsländern mittlerweile konstant und verlässlich – so die einschlägige Rhetorik – verfügbar.

Im Januar 2015 veröffentlicht das Cedefop einen Kurzbericht mit dem Titel „Laufbahnberatung in unsicheren Zeiten: wirtschaftlichen, sozialen und individuellen Nutzen verbinden", der Beschreibungen aktueller Herausforderungen im Kontext von Beratung sowie kurze Fallbeispiele der Laufbahnberatung aus unterschiedlichen europäischen Ländern enthält. Das Dokument beginnt folgendermaßen:

> „Wirtschaftskrise, soziale Ausgrenzung und ungewisse Berufsaussichten: lebensbegleitende Beratung kann uns helfen, diese dreifache Herausforderung zu meistern." (Cedefop 2015, S. 1)

Deutlich wird bereits mit Blick auf die Überschriften des Kurzberichts die Verwendung einer abermals krisenbeschreibenden Rhetorik („Wirtschaftskrise", „unsichere Zeiten"), welcher das Mittel der Beratung als eine Art von sicherer Entität gegenübergestellt wird. Suggeriert wird, dass mit dem Instrument der Beratung Formen von Sicherheit und Linearität hergestellt werden könnten. Mit dem Verweis auf das „uns" wird eine kollektive Sprecher*innenposition konstituiert, die scheinbar eine kollektive Betroffenheit hinsichtlich der Herausforderungen adressiert. Der kollektiven Handlungsunfähigkeit aufgrund von Unsicherheit wird im Weiteren Beratung als Lösung entgegengesetzt. Die Länder der EU werden wiederum als zentrale und aktive Akteurinnen eingeführt, die Strategien der Krisenbewältigung ausarbeiten und umsetzen. Diese betreffen die Bereiche Bildung, Berufsbildung und Beschäftigungspolitik, wobei in allen diesen Bereichen die Berufs- und Laufbahnberatung zu einer zentralen Instanz wird. Die Beratung selbst befindet sich dabei in einem dynamischen Entwicklungsprozess (‚spielt eine immer wichtigere Rolle'). Sie zielt auf alle Menschen und wird so als grundlegen-

---

onalstaaten zur Entschließung zur Beratung von 2004 und vor allem die Anerkennung von Beratung als relevantes politisches Thema.

der menschlicher Entwicklungsmotor gedeutet. Es wird sichergestellt, dass die ‚richtigen Kompetenzen und Einstellungen' geformt werden. Beratung wird dadurch eine stark normalisierende Funktion zugesprochen.

> „Auch wenn sie auf den Einzelnen ausgerichtet ist, gehen die positiven Auswirkungen der Berufs- und Laufbahnberatung weit darüber hinaus. Die Beratung schafft eine Verbindung zwischen den Plänen Einzelner und den wirtschaftlichen und sozialen Zielen der Unternehmen und Regierungen. Durch ihre Flexibilität kann die Beratung die einzelnen Bürgerinnen und Bürger bei der Verwirklichung ihrer Zukunftspläne unterstützen, indem sie ihnen bessere Informationen über ihre beruflichen Aussichten und ihren individuellen Lern- und Ausbildungsbedarf vermittelt. Diese Informationen können in Unternehmen, lokalen Gemeinschaften oder Schulen zur Verbesserung der Lernergebnisse und der Wissensvermittlung, zur Steigerung von Produktivität und Innovation genutzt werden. Kurz gesagt, die Berufs- und Laufbahnberatung kann den Bürgern und Organisationen helfen, sich anzupassen und unter neuen und atypischen ökonomischen und sozialen Bedingungen produktiv zu sein." (Cedefop 2015, S. 1)

Beratung wird hier gefasst als ein spezielles Wissen in Form von „besseren Informationen", das vermittelt wird und umfassend auf verschiedenen Ebenen helfen kann. Beratung wird als omnipotent konstituiert: Sie wirkt nicht nur auf der Ebene des Einzelnen, sondern geht auch auf andere gesellschaftliche Bereiche über, wobei hier wieder die weiteren Ebenen des Sozialen und der Wirtschaft adressiert werden. Insofern werden alle diese Bereiche als beratungsbedürftig konstituiert. Beratung wird verstanden als Zuführung von Wissen/Informationen im Sinne einer Optimierung von Qualifikationen. Im Fokus stehen nicht Bildungsprozesse, sondern Ideen der Anpassung mit dem Ziel der Produktivität „unter neuen und atypischen ökonomischen und sozialen Bedingungen produktiv zu sein". Dabei wird ein tatsächliches Wirksamwerden von Beratung offengelassen bzw. bleibt ungewiss. Beratung wird als Ressource gesehen bzw. als Chance, die genutzt werden kann bzw. deren Nutzung im Dokument nahegelegt wird.

Insgesamt wird hier deutlich, dass Beratung am Einzelnen ansetzt, dessen ‚Bearbeitung' aber zum Wohle der anderen beiden Instanzen Markt und Soziales dient. Beratung wird weiterhin als soziales Element der Systemkopplung gefasst, das verschiedene gesellschaftliche Bereiche verbindet und den Einzelnen als soziales Glied ‚anschlussfähig' hält. Beratung wird demnach auch eine hohe Flexibilität zugeschrieben. Sie vermittelt dem Beratenden Informationen, also rationales Wissen über sich selbst („Informationen über ihre beruflichen Aussichten und ihren individuellen Lern- und Ausbildungsbedarf"), das aber gleichsam den anderen Instanzen Markt und Soziales zur Verfügung steht. Auch hier werden Normierungen eingezogen im Sinne von „besseren Informationen" oder durch die Zielperspektiven der Anpassung und Produktivität.

Eine zunehmende Ausweitung bzw. Entgrenzung kann auch im Hinblick auf eine vielseitige Anschlussfähigkeit des Beratungsdiskurses gesehen werden. Die beschriebene Krise bzw. ihre Nachwirkungen, einhergehend mit weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen, machen im Weiteren Beratung für die Gruppen der älteren Beschäftigten und der Migrant*innen nötig. Mit Bezug zum demographischen Wandel sollen die Erfahrungen und Kompetenzen älterer Beschäftigter für das Unternehmen freigesetzt werden, indem sie sich an aktuelle (technologische) Entwicklungen besser anpassen. Die Gruppe der Migrant*innen sowie ältere Beschäftigte gelten als (brachliegendes) Entwicklungspotential, das im Kontext von Beratung genutzt werden soll.

Im Vergleich zu den aus dem Diskurs der EU-Kommission und des EU-Rates rekonstruierten Idealtypen, die ‚aktive Bürger' in verschiedenen Gestalten metaphorisch als verirrte Reisende, gefährdete Ausreißer, Kompagnons oder Einzelkämpfer hervorbrachten, werden ab etwa 2010 die Zielgruppen der Beratung ausdifferenziert. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Beratung auch thematisch eine Ausweitung, etwa vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, erfährt. Ähnliche Ausdifferenzierungen und Themenerweiterungen wie in den Cedefop-Papieren können auch im Hinblick auf die Dokumente des ELGPN konstatiert werden. Das ELGPN entstand aus der Expertengruppe für lebensbegleitende Beratung der Europäischen Kommission, die bereits im Jahr 2002 gegründet wurde. Im Jahr 2007 wurde die Expertengruppe durch das ELGPN abgelöst. Das ELGPN setzt die Arbeit der Expertengruppe fort und arbeitet seitdem auch verstärkt an der praktischen Umsetzung der in den Entschließungen des Rates zur lebensbegleitenden Beratung (EU-Rat 2004, 2008) veröffentlichten Ziele, u. a. durch eine Reihe von Publikationen zur Rolle der lebensbegleitenden Beratung in Bezug auf zentrale politische Konzepte und Herausforderungen der EU: *Flexicurity* (ELGPN 2013c), *Youth Unemployment* (ELGPN 2013d), berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (ELGPN 2013a), Jugendgarantie (ELGPN 2014a) und frühzeitiger Schulabbruch (ELGPN 2015b). Darüber hinaus wurde die Handreichung „Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung" (ELGPN 2013b), ein Glossar zur Entwicklung einer *lifelong guidance policy* (ELGPN 2014b) sowie eine Empfehlung zur „Evidenzbasierung lebensbegleitender Beratung" (ELGPN 2015a) entwickelt.

Neben der Zielgruppenspezifizierung sowie der thematischen Ausweitung von Beratungskontexten finden sich zunehmend eine Expertise des ELGPN hinsichtlich der Konkretisierung politischer Maßnahmen sowie teilweise auch eine kritische Haltung zu den politischen Zielen der EU. In einem aktuellen Dokument der ELGPN „Die Rolle der Bildungs- und Berufsberatung für den Erfolg der Jugendgarantie" werden in einem Unterpunkt die „Herausforderungen für die effektive Durchführung lebensbegleitender Beratung zur Unterstützung der Jugendlichen im Rahmen der Jugendgarantie" genannt. Dort heißt es:

> „Die Zersplitterung von Beratungsdiensten (z. B. in Schulen, Berufsschulen, im Berufsbildungssystem und in der Arbeitsverwaltung) kann den Übergang der Jugendlichen von einem Dienst zum anderen wegen der sich jeweils verändernden Rahmenbedingungen erschweren. Die Beratungsdienste benötigen ein umfassendes Wissen über die Jugendlichen der Region und deren aktuelle Arbeitsmarktsituation. Um die Aktivitäten der Jugendlichen beim Übergang von der Schule zu weiteren Schritten auf die richtige Spur zu bringen, bedarf es eines aktiven Informationsmanagements. Problematisch wird dies aber, wenn keine Anreize für Jugendliche gegeben sind, sich bei einer Dienststelle registrieren zu lassen, es sei denn, sie erkennen darin selbst einen unmittelbaren Vorteil für sich." (ELGPN 2014, S. 12)

Im Absatz findet sich eine Gegenüberstellung einer wünschenswerten und einer existierenden Form der Beratung Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf. Wünschenswert ist demnach ein kohärentes regionales Übergangssystem, in dem Beratungsdienste unter einheitlichen Rahmenbedingungen zusammengeführt sind, umfassendes Wissen über die Jugendlichen der Region und deren aktuelle Arbeitsmarktsituation vorhanden sind und dafür ein aktives „Informationsmanagement" betrieben wird.

Ein Bild wird von Jugendlichen gezeichnet, die extrinsische Motivation benötigen (und normalerweise auch erhalten), um überhaupt selbst aktiv zu werden und ansonsten – vom ‚*tracking*' nicht erfasst – praktisch aus der Aufmerksamkeit institutioneller Beratungsdienste zu verschwinden drohen. Daher vernetzt sich Beratung und treibt den Diskurs um die „Unhintergehbarkeit" von Beratung nun mit zunehmend autonomer Sprecherposition weiter voran.

Das Kernanliegen von Beratung, dass sich Menschen an wechselnde Bedingungen und Gegebenheiten anpassen müssen, setzt sich in der dritten Phase ab 2010 fort. Insofern besteht auch die Idee von Übergang darin, dass sich Menschen „an neue berufliche Umfelder und Laufbahngegebenheiten, wie neue Arbeitsplatz- und Lernumgebungen, anpassen müssen" (Cedefop 2015, S. 1). Die Ziele des/der Einzelnen werden mit den Zielen des Arbeitsmarktes in Einklang gebracht. Damit wird der/die Einzelne geformt und für den Markt passend gemacht. Beratung erscheint dabei als eine allwissende Instanz, die Informationen hat, diese vermittelt und damit umfängliche Einflussmöglichkeiten hat. Zugleich erfolgt auch eine Funktionalisierung von Beratung: Beratung wird zu einem Mittel, das dem/der Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt hilft und zugleich angesichts zunehmend flexibilisierter gesellschaftlicher Strukturen Sicherheit und Stabilität vermittelt.

Der durch Beratung konstituierte gesellschaftliche Raum erhält dabei immer mehr die Gestalt eines Schutzraumes bzw. wird als solcher stilisiert, wenn es zum Beispiel heißt:

„Die Berufs- und Laufbahnberatung kann helfen, junge Menschen davor zu schützen zu NEETs[4] zu werden, indem sie die Gefahr bewertet, dass ein Lernender aus dem Bildungssystem aussteigt, und ihn über mögliche Laufbahnoptionen informiert – dies alles in enger Zusammenarbeit mit der Familie und den Lehrern. Für junge Migranten und Fälle schwerer sozialer Ausgrenzung wird die Berufs- und Laufbahnberatung häufig in enger Zusammenarbeit zwischen der lokalen Gemeinde, den Arbeitsagenturen, Schulen und Ausbildungsanbietern durchgeführt […]." (Cedefop 2015, S. 3)

Die Beratung sorgt grundsätzlich für jeden Bürger und ebenso für Menschen mit besonderen Beratungsbedarfen. Angesichts eines ‚krisenhaften Äußeren', so scheint es, gibt es eine vermehrte Ausrichtung auf ein ‚geschütztes Innen'. Als Bürger*in kann man dem System Beratung letztlich nicht entkommen, welches sich immer weiter vernetzt und vor Ort kooperative Strukturen ausbildet.

Zugleich zeigt sich eine Logik des jeweiligen Profitierens unterschiedlicher Instanzen. Alle angesprochenen individuellen und gesellschaftlichen Ebenen sollen letztlich einen bestimmten Nutzen aus dem Angebot der Beratung erzielen. Beratung schafft dabei den/die Bürger*in als bildsames und formbares Produkt, sie formiert den/die (Beratungs-)Bürger*in so, dass er/sie in die unterschiedlichen Instanzen und Ebenen – man könnte sagen im Sinne einer neuartigen Gesellschaftsform – eingeschlossen ist, und setzt ihn/sie gleichsam voraus, um wirkmächtig sein zu können.

5.3 Zusammenführung: Auf dem Weg zur Beratung als schöne neue Welt?

Insgesamt zeigt sich zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Stellen eine ambivalente Rhetorik zwischen Krise, politischer Veränderung, Unsicherheit und Herausforderungen einerseits sowie Normalität, Bewältigung und Sicherheit andererseits. Dieses Spannungsverhältnis wird permanent aufrechterhalten, indem suggeriert wird, man befinde sich in dieser Spannung zwischen ständiger Krise bzw. dauerhafter Herausforderung angesichts von Wandlungsprozessen und der Notwendigkeit permanenter Anpassung an neue Bedingungen. Es vermittelt sich damit die Anforderung einer ständigen Bewältigungssituation, der im Zeitverlauf zunehmend strategisch und umfassend begegnet wird.

Die Lösung erfolgt ab dem Jahr 2000 primär auf der individuellen Ebene durch Versuche der Anpassung von Lebensläufen mit Hilfe des Angebots der

4 NEET steht für „Not in Education, Employment or Training".

Berufs- und Laufbahnberatung. Der Wandel selbst und die Krise erscheinen dabei häufig ‚akteurslos', bzw. die handelnden und entscheidenden (politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen) Akteur*innen werden nicht näher benannt. Die Krisen- und Wandelrhetorik wird dabei zu einem Dauerzustand. Beratung funktioniert in diesem Zusammenhang ebenfalls nur als Dauerzustand, denn ständig müssen Herausforderungen gemeistert werden und Anpassungen an neue Bedingungen (die aber dauerhaft sind bzw. sich immer wieder erneuern) erfolgen.

Als grundsätzliche Lösung wird die lebensbegleitende Beratung als eine orientierende, sichere und absichernde Instanz gesetzt. Beratung wird gewissermaßen zu einer Art neuen Vergesellschaftungsform (vgl. hierzu auch die Beiträge in Schützeichel/Brüsemeister 2004). Man könnte sagen, mit Hilfe des Mediums der Beratung geht es darum, eine ‚schöne neue Welt' zu errichten. In Anlehnung an den gleichnahmigen dystopischen Roman von Huxley (1932/2013), baut Beratung eine ‚schöne neue Welt' auf, in der alle scheinbar freiwillig berufliche Entscheidungen treffen, die im Einklang mit dem stehen, was für die Wirtschaft am besten ist. Der „aktive Bürger" wird in diesem Diskurs um Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit nicht etwa auch durch seine gesellschaftliche oder politische Teilhabe definiert (Hoskins et al. 2012), sondern einzig als flexibles und anpassungsfähiges Subjekt, das den Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarkts durch die Inanspruchnahme von Beratung am besten gerecht wird.

Literatur

Cedefop (2015): Laufbahnberatung in unsicheren Zeiten: wirtschaftlichen, sozialen und individuellen Nutzen verbinden. Wirtschaftskrise, soziale Ausgrenzung und ungewisse Berufsaussichten: lebensbegleitende Beratung kann uns helfen, diese dreifache Herausforderung zu meistern. URL: www.cedefop.europa.eu/files/9094_de.pdf (Stand: 21.06.2019)

ELGPN (2013a): Berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (Career Management Skills CMS). Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung einer politischen Strategie. Unter Mitarbeit von Dorianne Gravina und Miha Lovšin. Berlin (ELGPN Concept Note No. 3). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-cms (Stand: 16.07.2015)

ELGPN (2013b): Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: Eine Europäische Handreichung (ELGPN Tools No. 1). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit (Stand: 16.07.2015).

ELGPN (2013c): Flexicurity. Konsequenzen für die lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung. Unter Mitarbeit von Ronald G. Sultana. Berlin (ELGPN Concept Note No. 1). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-flexicurity (Stand: 16.07.2015)

ELGPN (2013d): Youth Unemployment: A Crisis in Our Midst – The role of lifelong guidance policies in addressing labour supply and demand. Unter Mitarbeit von Deirdre Hughes und Tibor Bors Borbély-Pecze (ELGPN Concept Note No. 2). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-youth-unemployment (Stand: 16.07.2015)

ELGPN (2014a): Die Rolle der Bildungs- und Berufsberatung für den Erfolg der Jugendgarantie. Unter Mitarbeit von Tibor Bors Borbély-Pecze und Jo Hutchinson. Berlin (ELGPN Concept

Note No. 4). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-youth-guarantee (Stand: 16.07.2015).
ELGPN (2014b): Lifelong Guidance Policy Development: Glossary (ELGPN Tools No. 2). URL: http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no2-glossary (Stand: 16.07.2015)
ELGPN (2015a): Die Evidenzbasierung lebensbegleitender Beratung – Ein Wegweiser zu zentralen Forschungsergebnissen für eine effektive Politik und Praxis. Unter Mitarbeit von Trsitram Hooley.
ELGPN (2015b): Early School Leaving and Lifelong Guidance. Unter Mitarbeit von Annemarie Oomen und Peter Plant (ELGPN Concept Note No. 6). URL: http://www.elgpn.eu/ publications/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance (Stand: 16.07.2015)
EU-Kommission (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM (93) 700).
EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel (SEK 1832).
EU-Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Europäische Kommission. Brüssel.
EU-Rat (1985): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 3. Juni 1985 mit einem Aktionsprogramm zur Förderung der Chancengleichheit für Mädchen und Jungen im Bildungswesen (C 166). URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:41985X0507&from=EN (Stand: 05.02.2018)
EU-Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon (SN 100/00).
EU-Rat (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel (EDUC 109 9286/04).
EU-Rat (2008): Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 319/4).
EU-Rat (2010): Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung (Amtsblatt der Europäischen Union, C 135/2).
Foucault, M. (1988): Archäologie des Wissens, 3. Aufl. Frankfurt/M.
Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
Gröning, K. (2010): Pädagogische Beratungsarbeit. Geschichte und Entwicklungslinien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hoskins B./Abs, H./Han, C./Kerr, D./Veugelers, W. (2012): Participatory citizenship in the European Union. Institute of Education, Contextual Analysis Report 1, URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_conextual_report.pdf (Stand: 10.2.2013).
Huxley, A. (2013): Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
Keller, R. (2005a): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, R./ Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK, S. 49–75.
Keller, R. (2005b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Keller, R./Truschkat, I. (2013): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
Keller, R./Truschkat, I. (2014): Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. Sequenzanalyse und Deutungsmusterrekonstruktion in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript. Aufl. S. 294–328.

Schröder, Ch./Karl, U. (2017): On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. In: British Journal of Guidance & Counselling, S. 1–10. DOI: 10.1080/03069885.2017.1285005.
Schützeichel, R./Brüsemeister, Th. (Hrsg.) (2004): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Truschkat, I. (2013): Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–87.
Truschkat, I. (2018): Das Kompetenzdispositiv. Zu den Chancen und Herausforderungen einer Dispositivanalyse. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 245–266.
Weber, P. (2012): Das transnationale Politiknetzwerk für die Verbesserung lebensbegleitender Beratung ELGPN. In: Schiersmann, Chr./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik; mit 10 Tabellen. Göttingen, Bristol, Conn.: Vandenhoeck & Ruprecht (Interdisziplinäre Beratungsforschung, Bd. 5), S. 302–339.

6 Marktanalytische Perspektiven auf den Markt der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Heike Chyle, Ilona Ebbers

Im Mittelpunkt der Marktanalyse stehen die, mit der jeweiligen Marktplatzierung und deren spezifischer soziodemografischer und -ökonomischer Ausgangssituation einhergehenden, Rationalitäten und die dadurch konstituierten Handlungsprobleme, die Einfluss auf die Formen des transition processing haben könnten. So befördert bspw. die Auflösung des Beratungsmonopols der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland ein zunehmend heterogenes und unübersichtliches, zum Teil privatwirtschaftliches Beratungsangebot, welches eine gegenseitige Konkurrenz und einen entsprechenden innovativen Internetauftritt der Beratungsdienstleister (BDL) vermuten lässt (vgl. Jenschke u. a. 2014, S. 11; Niedlich u. a. 2007, S. 87-89). Die föderale Struktur Deutschlands zieht zudem unterschiedliche rechtliche und finanzielle Bedingungen für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (3B-Beratung) nach sich. Dies ermöglicht einerseits ein flexibles Reagieren auf regionale Besonderheiten, andererseits gehen Angebote teilweise mit einer befristeten Finanzierung einher, d. h. sie können möglicherweise nicht langfristig fortgeführt werden (vgl. Ewers 2014, S. 1). Weiter fehlt eine politische Gesamtstrategie, welche die Angebote vernetzen und aufeinander beziehen würde (vgl. Schober 2006, S. 7).

Für den Beratungsmarkt in Luxemburg mit dem Angebot an die Early School Leavers[1] (ESL) zeigen sich die Vorgaben der „Jugendgarantie" (Amtsblatt der Europäischen Union 2013) des Europäischen Rates als relevant. Die Jugendgarantie will gewährleisten, dass Jugendliche unter 25 Jahren spätestens vier Monate nach dem Verlassen der Schule oder eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes im Arbeitsmarkt (re-)integriert sind. Die Beratungsdienstleistungen sind daher staatlich organisiert unter einem Dach im „Maison de l'orientation"[2].

Vor diesem Hintergrund (vgl. dazu Kap. 1 i. d. B.) stehen die methodische

1 Nach der EU-Terminologie sind Early School Leaver Personen zwischen 18-24 Jahren, die mit max. einem Abschluss der Sekundarstufe 1 aus dem Bildungssystem abgehen (vgl. unter: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-52_en.htm [Stand: 16.04.2018].

2 Vgl.: http://adem.public.lu/de/demandeurs-demploi/definir-son-projet-professionnel/sorienter/maison-de-lorientation/index.html (Stand: 30.01.2019)

Rahmung der Marktanalyse sowie die Analyseergebnisse. Aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive werden die Marktstrukturierung, die Konkurrenzsituation sowie die Marktpositionierung der Anbietenden von personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung am Übergang in Arbeit analysiert. Es wird davon ausgegangen, dass sich für jede Region und damit für das jeweilig ausgewählte Marktsegment (z. B. Coaching für Führungspersonen), bestimmte wirtschaftliche Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitslosenquote, Bildungsniveau der Region, Infrastruktur) konstituieren, die wiederum das transition processing beeinflussen. Die dafür relevanten statistischen Daten sind zunächst aus verschiedenen Datenbanken (z. B. Eurostat, Bundesagentur für Arbeit) zusammengestellt und dann zu den weiteren Teilergebnissen der Marktanalyse (wie z. B. Marktangebot und -positionierung der Anbietenden) in Beziehung gesetzt.

Die Eingrenzung des Untersuchungsfeldes erfolgt über die Samplingstrategie des fallanalytischen Forschungsschwerpunkts. Konkret bedeutet dies, dass im Rahmen der Marktanalyse einerseits vier Regionen innerhalb Deutschlands sowie das Land Luxemburg und andererseits fünf unterschiedliche Marktsegmente der personenbezogenen Dienstleistungen am Übergang in Arbeit betrachtet werden. Daraus ergeben sich für den Übergang von der Schule in den Beruf folgende Regionen und Beratungsangebote: in einer mittelgroßen deutschen Stadt mit angrenzendem ländlichen Einzugsgebiet die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, in einer deutschen Großstadt ein Angebot zur Berufsorientierung an einer integrierten Gesamtschule (Beratungsdienstleister in freier Trägerschaft in Kooperation mit einem öffentlichen Träger) und in Luxemburg ein Beratungsangebot für Early School Leavers (ESL) (durch einen dem Ministerium zugeordneten Träger). Für den Übergang innerhalb des Erwerbssystem ist eine Transfergesellschaft (privatwirtschaftlicher Träger im Personaldienstleistungssegment als Contracting-Out-Partner eines öffentlichen Trägers) sowie ein Personal- und Organisationsdienstleister mit seinem Angebot des Coachings (privatwirtschaftlicher Anbieter im Personaldienstleistungssegment) in einer ländlich geprägten Region in Deutschland im Sample.

Erkenntnisleitend für die Marktanalyse sind die folgenden Fragen: Mit welchen soziodemografischen und -ökonomischen Bedingungen werden die Anbietenden personenbezogener Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung von Übergängen in Arbeit konfrontiert? Wie gestaltet sich das Angebot der personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit auf den jeweiligen Übergangsmärkten? Wie präsentieren sich die ausgewählten BDL auf dem Markt? Wie passen deren Angebote und die Nachfrage zusammen?

Für die Analyse werden für jede oben genannte Region in Relation zu den jeweils dazugehörigen Marktsegmenten relevante statistische Daten zugrunde gelegt und auf deren Basis das Angebot des jeweiligen Marktsegments analysiert. Im nächsten Schritt werden die Websites der oben aufgeführten Träger der Bera-

tungsdienstleistungen analysiert. Die Ergebnisse dieser Teilanalysen werden zusammengeführt und aufeinander bezogen, um sich dem Marktgeschehen anzunähern und einige fallspezifische Aspekte des Marktes beschreiben zu können[3].

Die Ergebnisse der Marktanalyse dienen einer marktanalytischen Exploration der fünf genannten Handlungsfelder und erheben aufgrund der Dynamik und der wechselnden Angebotsstrukturen des Marktes keinen Anspruch auf dessen vollständige Abbildung. Die Analyse folgt aufgrund dieser Dynamik dem heuristischen und qualitativen Verfahren, es wird sich dem Marktgeschehen angenähert und für das transition processing relevante Rationalitäten und Aspekte werden hervorgehoben (vgl. Kleining 1995).

Nachdem in Kapitel 6.1 das methodische Vorgehen der Marktanalyse expliziert ist, werden in Kapitel 6.2 die jeweiligen Marktsegmente mit ihren, anhand der statistischen Daten, skizzierten Regionen vorgestellt. In Kapitel 6.3 werden diese Teilergebnisse vergleichend betrachtet. Mit der Marktanalyse kann vor allem gezeigt werden, wie sich Beratungsdienste des öffentlichen Dienstes und des privaten Dienstleistungssektors voneinander unterscheiden. Die Rationalität dieser beiden Angebotsformen auf dem Beratungsmarkt kann insbesondere durch die Analyse der Websites herausgearbeitet werden.

6.1 Methodisches Vorgehen

Um die marktstrukturellen Rahmenbedingungen und die das transition processing beeinflussenden Rationalitäten zu identifizieren, sind folgende Fragen analyseleitend: 1. Welche Annahmen in Bezug auf die Bedarfe lassen sich aus den soziodemographischen und sozioökonomischen Daten ableiten? 2. Wie positionieren sich die Anbietenden auf den Märkten?

Die statistischen Daten

Für die Marktanalyse ist für die jeweiligen Regionen eine Datenzusammenstellung hinsichtlich der regionalen fallbezogenen Population, des Bildungsstandes, der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit, ihrer Kaufkraft, des Pro-Kopf-Einkommens, der vorzufindenden Wirtschaftssektoren, der Struktur der öffentlichen Haushalte, der Gewerbeanmeldungen sowie Insolvenzen für die Analyse zugrunde gelegt. Dafür wurden einschlägige statistische Datenbanken (z. B. Eurostat, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bundesagentur für Arbeit) herangezogen.

3 Um der Wahrung der Anonymität Rechnung zu tragen, muss darauf verzichtet werden, die einzelnen Regionen und untersuchten Websites der Beratungsdienstleister namentlich zu nennen bzw. Auszüge der Websites im Rahmen dieser Publikation zu veröffentlichen.

Die Analyse der regionalen Marktangebote

Um das Angebot auf den jeweils regionalen Märkten zu beleuchten, wurde, mit den Fällen angepassten, Suchkriterien eine Exploration der Handlungsfelder mittels einer Internetrecherche durchgeführt.

Die Website-Analysen

Mit den Website-Analysen wird die Außendarstellung der fünf BDL tiefergehend mittels Artefaktanalysen der jeweiligen Internetauftritte beleuchtet. Damit lassen sich Rückschlüsse auf die jeweils angestrebte Marktposition ziehen. Im Zusammenhang mit den quantitativen Ergebnissen wird sich dem Marktgeschehen angenähert, indem hypothetisch aufgezeigt wird, mit welchen strukturellen Bedingungen die BDL konfrontiert sind und wie sie sich dazu entsprechend am Markt positionieren.

Reichertz und Marth (2004) bezeichnen Internetauftritte oder Websites als eine neue Daten-sorte, für die bewährte Verfahren der Text- und Bildinterpretation nicht einfach übertragen werden könnten, es bislang aber noch keine bewährten Methoden der Analyse gibt (vgl. Reichertz/Marth 2004, S. 8). Lueger (2010) definiert Artefakte „[…] als materialisierte Produkte menschlichen Handelns […]", welche „[…] *Objektivationen sozialer Beziehungen* (Herv. i. Org.) und gesellschaftlicher Verhältnisse […]" verkörpern (ebd., S. 92). Artefakte „[…] repräsentieren jene Aktivitäten, durch die sie geschaffen wurden […]" (ebd., S. 92). Froschauer (2009) versteht Artefakte als „künstlich" geschaffene Zeichen, „[…] die in ihrem Bestehen eine soziale Produktion voraussetzen" (ebd., S. 329).

Eine Website ist zwar kein materialisiertes Produkt, aber sie stellt ein Produkt menschlichen Handelns dar und sie verkörpert gesellschaftliche Verhältnisse und Aktivitäten, durch die sie geschaffen wurde. Die Website als digitale Präsentationsform zielt darauf ab, einen bestimmten Inhalt öffentlich zugänglich zu machen und zu präsentieren. Sie ist ein von Menschen künstlich geschaffenes Produkt und somit ist sie Ausdruck der sozialen Organisation ihrer Herstellung und gibt Auskunft über den Kontext kommunikativer Handlungen (vgl. ebd., S. 329).

Die Website-Analysen stehen unter folgenden Fragen: 1) Wie positionieren sich die Anbietenden auf den jeweiligen Feldern? 2) Wie zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage? 3) Wer wird wie angesprochen?

Die Analysen der Websites wurden im Zeitraum von Juni 2015 bis November 2015 durchgeführt. Dafür wurden die Websites innerhalb einer kollegialen Interpretationsgruppe zunächst interpretiert[4]. Die erste zu interpretierende

4 Für anregende Interpretationen bedanken wir uns bei unseren Kolleg*innen Ann-Kathrin Beckmann, Katja Claussen, Jens König, Dr.in Alexander Langanka, Dr.in Kirsten Mikkelsen und Hannes Wriedt.

Sequenz war i. d. R. der Header der jeweiligen Startseiten. Dieser ist häufig verbunden mit Firmenlogos oder anderen hervorgehobenen Aussagen, die sich für die Analyse aufschlussreich zeigen. Nach Reichertz und Marth (2004) kommt der Startseite eine „[…] wesentliche, das Späterkommende bereits vorinterpretierende Funktion […]" zu (ebd., S. 9). Im weiteren Verlauf wurden Seiten ausgewählt, welche das jeweilige Beratungsangebot darstellen. Für die Interpretationen wurden heuristische Fragen z. B. nach der Farbgestaltung, nach informationstechnischer Ausstattung, nach Grenzziehungen (z. B.: Wer wird bei der Ansprache ausgeschlossen? Ist der Internetauftritt für Menschen mit Behinderungen zugänglich? Ist der Auftritt mit verschiedenen Endgeräten zu erreichen?) und nach der Normalität bzw. dem Ungewöhnlichen des Artefakts für die jeweilige Organisation und für den Markt, gestellt. Im zweiten Schritt wurden die Interpretationsergebnisse verdichtet und mögliche Bedeutungen herausgearbeitet. Die fünf analysierten Websites wurden im dritten Schritt miteinander kontrastiert (vgl. Froschauer 2009, S. 335-336).

6.2 Die Analysen der fallbezogenen regionalen Märkte

Die Analyse der fallbezogenen regionalen Märkte orientiert sich an folgenden Fragen: Welche Annahmen in Bezug auf die Bedarfe lassen sich aus den soziodemographischen und sozioökonomischen Daten ableiten? Entspricht die fallbezogene Angebotsstruktur den regionalen strukturellen Bedingungen? Wie zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage? Wie positionieren sich die Anbietenden auf den Märkten?

Für die Analyseergebnisse sind im Folgenden ausgewählte und für die jeweiligen Fälle sowie deren Zielgruppen relevante statistische Daten dargestellt. Für die Handlungsfelder Berufsberatung, Berufsorientierung an Schulen und Coaching sind die Daten mit bundesweiten Daten verglichen, um regionale Besonderheiten hervorzuheben. Für die Fälle ESL und Transfergesellschaft fehlt aufgrund der überregional aktiven BDL eine relevante Vergleichsgröße.

6.2.1 Berufsorientierung an Schulen

Seit 1971 wird die Zusammenarbeit von Schule und Bundesagentur für Arbeit mit dem Ziel der beruflichen Orientierung für Schülerinnen und Schüler durch eine Rahmenvereinbarung zwischen der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" und der Bundesagentur für Arbeit geregelt. Im Jahr 2004 wird diese Rahmenvereinbarung außer Kraft gesetzt und durch eine aktualisierte Vereinbarung ersetzt (vgl. KMK 2004, S. 9; vgl. Niedlich u. a. 2007, S. 70; vgl. Niemeyer u. a. 2009, S. 33; vgl. Jenschke u. a.

2014, S. 6). Diese greift den Wandel in der Arbeitswelt auf und betont die Notwendigkeit zur „flexiblen Ausgestaltung und Anpassung des eigenen Qualifikations- und Kompetenzprofils an die wechselnden Anforderungen und Beschäftigungsmöglichkeiten“ (KMK 2004, S. 2). Im Rahmen dieser Kooperation bieten u. a. die Berufsberater*innen der Agenturen für Arbeit neben dem schulischen Angebot individuelle Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung an den Schulen an (vgl. Jenschke u. a. 2014, S. 7). Die Kooperation mit der Agentur für Arbeit ist im Vergleich mit anderen EU-Ländern tendenziell ungewöhnlich, was mit der hohen Bedeutung des deutschen dualen Ausbildungssystems begründet wird (vgl. Jenschke u. a. 2014, S. 8). Die Beratungsaktivitäten in der Sekundarstufe I stellen den Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung oder an weiterführende Schulen in den Mittelpunkt, während in der Sekundarstufe II der Übergang auf akademische Bildungsgänge fokussiert wird (vgl. Jenschke u. a. 2014, S. 8).

Die Region und der Markt der Berufsorientierung an Schulen

Der für den Fall BO ausgewählte Träger ist ein als eingetragener Verein aktiver BDL in einer westdeutschen Großstadt. Die Quote der 15- bis 19-Jährigen als potentieller Zielgruppe der Berufsorientierung an Schulen beträgt 3,9 % und liegt unter dem bundesweiten Durchschnitt von 5,0 %[5]. Die Quote der Personen mit Migrationserfahrung und -hintergrund liegt mit 44,2 % über der bundesweiten Quote von 19,2 % und über der Quote des Bundeslandes (25,5 %)[6]. Bezüglich des Bildungsstandes fällt auf, dass im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt (4,7 %) die Anzahl an Personen ohne Schulabschluss verhältnismäßig hoch ausfällt (8,0 %)[7]. Die Zahl derer mit Hauptschulabschluss liegt mit 22,0 % unter dem Bundesdurchschnitt von 35,6 %, während die Abiturient*innen mit 39,0 % über dem Bundesdurchschnitt von 20,4 % liegen[8]. Der Wirtschaftssektor „Finanz- und Versicherungsdienstleistungen“, der mit 8,9 % (im Gegensatz zu 3,2 % bundesweit[9]) sowie der Universitätsstandort könnten die überdurchschnittliche Zahl der Abiturienten in dieser Region erklären. Die Arbeitslosigkeit beträgt in der Gruppe der 15 bis unter 25-Jährigen 6,8 %, im bundesweiten Durchschnitt liegt sie für diese Zielgruppe bei 5,7 %[10]. Für die BO kann anhand der Zahlen zum Bildungsstand vermutet werden, dass es eine Schere zwischen gering und sehr gut qualifizierten Schülerinnen und Schülern gibt.

5 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014k
6 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014ai
7 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014n
8 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014n
9 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014s
10 Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2015a

Der regionale Markt der BO stellt sich in der Internetpräsenz sehr zurückhaltend dar[11]. Durch die Verankerung der BO in den schulischen Curricula und durch die Landesstrategie zur Vernetzung aller an der BO beteiligten Akteur*innen scheint eine Verlässlichkeit für die Nachfrage der Angebote gegeben.

Der Internetauftritt des Beratungsdienstleisters

Die mit der Website anzusprechende Zielgruppe scheinen in erster Linie potentielle Auftraggeber*innen (z. B. Schulen bzw. das Schulamt) zu sein. Dies bestätigt der Eindruck der analysierten Website des BDL. Die Startseite wird von einem in Blautönen gehaltenen Header dominiert. Im linken Drittel des blauen Headers ist ein Gruppenfoto platziert. Das Foto ist schwarz-weiß und wirkt durch die Platzierung im blauen Header dezent gefärbt. Auf dem Bild werden elf Frauen und sechs Männer gezeigt. Es bleibt zunächst offen, wer diese Personen sind, es ist allerdings deutlich, dass sie aufgrund des geschätzten Alters nicht die Zielgruppe der BO darstellen. Ein Mann sticht mit Anzug und Krawatte heraus, die anderen sind weniger förmlich gekleidet. Mit der Nutzung des Links „Wir über uns" wird klar, dass die abgebildeten Personen die Mitarbeiter*innen und der Geschäftsführer (im Anzug) sind. Das Foto wirkt ansprechend, dynamisch und vermittelt den Eindruck eines ‚multikulturellen' Teams.

Der Header schließt nach unten mit einem zentriert gesetzten Querbalken ab, so dass zwei seitliche horizontale Abschlüsse des Headers entstehen. Auf diesem unteren Balken sind Verlinkungen wie „Home", „Kontakt, „Impressum", „Sitemap" und „Anfahrt" zu finden und ganz rechts ein Link, um die Sprachen Deutsch oder Türkisch auszuwählen. Der untere Balken geht nach ca. 80% der Seitenbreite nach links in eine weiße Fläche über, auf der sich das Logo, in dem der Vereinsname integriert ist, befindet. Der Name ist in der deutschen sowie in der türkischen Sprache ausgewiesen. Die Positionierung des Namens an dieser Stelle macht den Header weit und er wirkt zur rechten Seite hin offen und unabgeschlossen, allerdings ist der Name mit dieser Platzierung nicht im Zentrum. Der Name löst Assoziationen aus wie Kultur, Vielfalt und Bildung. Links unter dem Header sind Verlinkungen zu den weiteren Seiten. In der Mitte der Seite steht ein Slogan[12], der sinngemäß dazu auffordert, heute Entscheidungen und Regelungen bezüglich des zukünftigen Lebens zu treffen und diese Entscheidungen auf keinen Fall zu verschieben. Betont wird dabei, dass die heutigen Entscheidungen wegweisend für die Zukunft sind. Dieser Satz wird in türkischer Sprache (hellblauer Farbton) und in englischer Sprache

11 Folgende Suchkriterien wurden unter Angabe der Region genutzt: Berufsorientierung, Berufsorientierung an Schulen, Suche Anbieter für Berufsorientierung an Schulen, Wer bietet Berufsorientierung an? Träger und Anbieter für Berufsorientierung an Schulen.

12 Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird der Satz hier nicht zitiert.

(hellgrauer Farbton) wiederholt und die drei Sätze stehen mit etwas größerem Abstand untereinander.

Die Website wirkt sowohl über ihre Startseite mit dem zentral platzierten Gruppenfoto, als auch mit dem Namen des Trägers als offen und ansprechbar für kulturelle Vielfalt und Integration. Dies spiegelt sich auch im Zugang auf weitere Seiten wider, deren Inhalte in mehreren Sprachen angeboten werden. Bei der hohen Quote der Personen mit Migrationshintergrund scheint diese Strategie durchaus nachvollziehbar und entspricht einem scheinbar vorhandenen Bedarf.

Zu Irritationen führt der oben erwähnte Satz. Mit dem englischen Begriff „to establish", sowie den deutschen Wörtern „müssen" und „morgen" wirkt er normativ aufgeladen. Insbesondere das Wort „morgen" gibt eine klare Zeitschiene vor, eine Deadline, bis „morgen" muss etwas fertig gestellt sein. Der Satz könnte alle Lebensbereiche ansprechen und er klingt einerseits nach Konfliktklärung, wirkt andererseits statisch, als gäbe es nur eine Lösung. Der BDL positioniert sich hier als ein Akteur des Erfolgs, gleichzeitig zeigt die Normativität der Darstellung einen gewissen Erfolgsdruck: Der eigene Erfolg hängt auch mit der Bereitschaft und dem Erfolg der Zielgruppe zusammen. Mit seinem Internetauftritt scheint der BDL bestrebt zu sein, den Eindruck zu vermitteln, ein kompetenter und erfolgreicher Kooperationspartner zu sein.

Die weitere Präsentation des BDL wirkt dann allerdings wenig ausgereift und zeigt sich insbesondere nicht nutzer*innenfreundlich. Als relevant erachtete Links, wie zum Beispiel „Angebote" sind an weniger zentralen Stellen, während Links wie „Impressum" in einer zentralen Navigationsleiste platziert sind. Bei der Wahl der türkischen Sprache gibt es technische Probleme und aufgrund dessen ist diese nur eingeschränkt lesbar. Die Texte (häufig Projektbeschreibungen) sind sehr lang, wenig leser*innenfreundlich und es sind Tippfehler zu finden. Damit wirken sie wenig gepflegt und nicht aktualisiert.

Trotz dieser weniger ansprechenden Teile der Website, entsteht der Eindruck, dass der Verein darum bemüht ist, die Auftragslage zu erhalten und möglichst zu optimieren (z. B. über die Darstellung des umfangreichen und laut eigener Aussage erfolgreichen Angebots des Vereins). Möglicherweise spielt sich der Konkurrenzkampf im Netzwerk der Nutzenden ab, also bei den Schulämtern und an den Schulen selbst und ist somit nicht über eine Internetrecherche zu beobachten.

6.2.2 Berufsberatung für den Übergang Schule in den Beruf

Die Berufsberatung für den Übergang von der Schule in den Beruf ist auf Bundesebene durch das Sozialgesetzbuch III (SGB III) geregelt und als Berufsberatung U 25 (unter 25-jährige) bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) angesiedelt (vgl. Niedlich u. a. 2007, S. 66). Die BA ist laut § 29 SGB III zur Durchführung

einer unentgeltlichen Berufsberatung für alle Ratsuchenden, darunter fallen neben den Bezieher*innen von Arbeitslosengeld (ALG) I und II auch Erwerbstätige, verpflichtet (vgl. Niedlich u. a. 2007, S. 66; vgl. Jenschke u. a. 2014, S. 9). Für den Übergang Schule in Ausbildung und Ausbildung in den Beruf besteht für die BA laut § 29 SGB III die Pflicht, Beratung anzubieten. Die Pflicht besteht auch für den Übergang Schule ins Studium, allerdings im Rahmen des § 14 des Hochschulrahmengesetzes (HRG). Für Ratsuchende unterliegt die Inanspruchnahme in allen drei Fällen der Freiwilligkeit.

Die Region und der Markt der Berufsberatung

Der für die Studie ausgewählte Träger bietet seine Leistungen in zwei mittelgroßen Städten an, wobei das Einzugsgebiet auch die umliegenden ländlichen Regionen umfasst. Die Quote[13] der 15- bis unter 25-Jährigen, die Zielgruppe der Berufsberatung am Übergang von der Schule, liegt mit 13,05 %[14] im Jahr 2011 über dem bundesweiten Durchschnitt (11,03 %[15]). Dies könnte damit zusammenhängen, dass im näheren Umkreis der Region mehrere Standorte von Universitäten und Hochschulen liegen, d. h. ein Teil dieser Altersgruppe wird sich in diesen Institutionen befinden und der Bedarf an einem Beratungsangebot für den Übergang von der Schule in den Beruf wird gering sein. Insofern ist anzunehmen, dass der Bedarf an dieser Form von Beratung trotz der höheren Quote der potentiellen Zielgruppe nicht überdurchschnittlich groß ist.

Für die beiden Landkreise fällt die überdurchschnittliche Anzahl derer auf, welche über einen höheren Schulabschluss (27,5%[16] der Bevölkerung hat das Abitur, Bundesdurchschnitt liegt bei 20,4%[17]) verfügen, wobei dies wiederum analog zur Region mit guter Erreichbarkeit mehrerer Universitäts- und Fachhochschulstandorte einzuordnen ist, der nicht nur Studierende, sondern auch hochqualifiziertes Fachpersonal in die Region holt. Hier kann wiederum eine Reproduktion der Bildungsabschlüsse innerhalb der Familien mit hohem Anteil an kulturellem Kapital angenommen werden (vgl. Bourdieu 2005, S. 58). Gemessen an den Daten zum Pro-Kopf-Einkommen (im Jahr 2012 liegt es bei

13 Aus Gründen der Leser*innenfreundlichkeit wird für den Nachweis der Quellen der statistischen Daten nicht wie im Rest des Bandes die Zitationsweise Harvard-Systems genutzt, sondern die europäisch/deutsche Zitationsweise.
14 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014b (eigene Berechnung)
15 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014b (eigene Berechnung)
16 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014c (eigene Berechnung)
17 Quelle: Statistische Ämter des Bundes
17 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2016c (eigene Berechnung)
17 Quelle: Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg, 2016a (eigene Berechnung)
17 Quelle: Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg, 2016b
17 Quelle: Bundesagentur für Arbeit, 2015a und der Länder, 2014d (eigene Berechnung)

21.313,50 Euro pro Person; bundesweit liegt es bei 20.507 Euro je Person[18]) und zur Kaufkraft (im Jahr 2015 22.900,50 Euro/Person[19]; bundesweit bei 21.865 Euro pro Person[20]) stellt sich die Region als ökonomisch starke Region dar. Die Quote der unter 25-jährigen arbeitslosen Personen (2,5%) (die potentielle Zielgruppe von Berufsberatung) liegt deutlich unter dem bundesweiten Durchschnitt (5,8%[21]). Es scheint also ein geringer Pool an potentiellen Kund*innen für das Angebot der Berufsberatung vorhanden zu sein, obwohl die Analyse der Marktangebote ein umfangreiches Angebot neben der Berufsberatung der Agentur für Arbeit (AA) zeigt.

Der Internetauftritt des Beratungsdienstleisters

Mit der Analyse der Website des öffentlich-rechtlichen Beratungsdienstleisters fällt die zurückhaltende und schlichte Internetpräsentation auf. Dominant auf der Startseite zeigt sich der rot gehaltene Header welcher sich quer über die Breite der Seite zieht und zunächst ca. ein Drittel der auf dem Bildschirm einzusehenden Seite einnimmt. Im Header findet sich oben links das Logo der BA mit dem Hinweis auf die angewählte örtliche Agentur für Arbeit. Weiter sind im Header Symbole zu sehen, die auf Handwerksberufe hinweisen: angedeutet sind ein Schutzhelm und Werkzeug in einer Werkzeugtasche, die an einem Stück Jeansstoff befestigt zu sein scheint. Der Stoff soll vermutlich das Bein eines Handwerkers oder einer Handwerkerin darstellen. In der rechten Hälfte des Headers steht ein Spruch der, in zwei Zeilen, komplett in großen Buchstaben und verschiedenfarbig (rot und weiß) dargestellt ist: „Die Zukunft anpacken: das bringt mich weiter!".

Unterhalb der Abbildung, auf der linken Seite, finden sich acht Verlinkungen. Daneben findet sich eine Photographie des Gebäudes, in dem die Organisation zu finden ist, unter dem Bild steht der Name der Organisation. Rechts daneben sind die Kontaktdaten angegeben. Unter dem Bild findet sich ein Hinweis darauf, auf welchem Weg Post bzw. Unterlagen der zu Beratenden am schnellsten zu dem*der zuständigen Berater*in gelangen. Über einen der bereits erwähnten acht Links, nämlich über den Link „Bürgerinnen und Bürger", ist die Seite der Berufsberatung zu finden. Diese ist identisch wie die Startseite aufgebaut, d. h. der Header wiederholt sich und auch hier finden sich auf der linken Seite die weiterführenden Links. Unter dem Header findet sich die Überschrift „Ausbildung, Berufs- und Studienwahl" in größeren, fett gedruckten

18 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2016c (eigene Berechnung)
19 Quelle: Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg, 2016a (eigene Berechnung)
20 Quelle: Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg, 2016b
21 Quelle: Bundesagentur für Arbeit, 2015a

Buchstaben, darunter eine schwarz gestrichelte Linie, unter der sich auf der linken Seitenhälfte ein Foto befindet.

Das Foto oben links zeigt drei Personen, wahrscheinlich eine Mitarbeiterin der BA, sie scheint ein Namenschild zu tragen und zwei Jugendliche (eine junge Frau und ein junger Mann). Es wird impliziert, dass Berufswahl in Zusammenarbeit mit der Agentur Spaß macht, alles einfach und erfolgreich läuft. Neben dem Foto folgt die Überschrift: „Angebote der Berufsberatung in der Agentur [Ortsname]". Nach einem Abstand kommt die Frage „Welcher Weg ist richtig für mich?" Darunter (vielleicht als Antwort), die Info, dass viele Fragen auftauchen können bei der Beruf- und Studienwahl. Damit wird das Beratungsangebot als geeignete und erfolgversprechende Unterstützung am Übergang in Arbeit angepriesen. Es findet ein Wechsel statt, zwischen Angebotsbeschreibung/ Informationen und direkter Ansprache. Schul- oder Ausbildungsabbrüche werden als eilige Anliegen formuliert, dazu wird eine wöchentliche, und, wie es scheint, offene Sprechstunde angeboten und sachliche Infos dazu gegeben. Am Seitenende sind „Zusatzinformationen" zu Betriebsbesichtigungen, zur Ausbildung in Teilzeit und zu weiteren Ansprechpartner*innen bzgl. Ausbildung (IHK, Handwerkskammer) gegeben.

Die Website-Analyse zeigt, dass der BDL mit der Ansprache seiner Zielgruppe darauf abzielt, diese zu motivieren und zur Eigeninitiative anzuregen. Dies wird mit einer Metapher, nämlich der Abbildung eines handwerklichen Berufes in Verbindung mit der Farbe Rot umgesetzt. Die Darstellung des Handwerks kann als Metapher für ‚anpacken, aktiv werden und etwas Erreichen' stehen. Die Wahl dieses Motivs könnte allerdings auch mit dem Fachkräftemangel im Handwerk zusammenhängen und implizit das Interesse der Zielgruppe auf dieses Arbeitsmarktsegment lenken. Gleichzeitig kann von Grenzziehungen gesprochen werden, denn mit der Abbildung des Arbeitsmarktsegments Handwerk wird eine Spezialisierung der Beratung auf eine bestimmte Zielgruppe impliziert und Zielgruppen, deren Interessen außerhalb von handwerklichen Berufen liegen, scheinen zunächst nicht angesprochen. Dies würde wiederum die Präsenz anderer BDL auf dem Markt, wie z. B. private Anbieterinnen, die zum Teil explizit Abiturient*innen (als potentielle Hochschulinteressent*innen) ansprechen, legitimieren. Die Website impliziert mit der z. T. direkten Ansprache, mit der einfachen Gestaltung und Nutzung, den differenzierten Kontaktangaben und mit den Fotos einerseits einfache Erreichbarkeit und Vertraulichkeit, was andererseits durch fehlende personenbezogene Kontaktdaten wieder aufgelöst wird.

Es ist eine schlicht gehaltene Website, die einer bereits am Träger und dessen Angebot interessierten Zielgruppe weiterführende Informationen, wie z. B. die Modalitäten zur Kontaktaufnahme liefert. Der Träger der Organisation reagiert auf die Möglichkeiten der Digitalisierung ohne diese Möglichkeiten jedoch effektiv, insbesondere mit jugendaffiner Ansprache zu nutzen (vgl. Barz

2010, S. 425). Speziell das Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene ist etabliert, i. d. R. findet diese Zielgruppe den Weg zur Berufsberatung durch erste Kontakte im Rahmen von Schulveranstaltungen, wie sie in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (2004) vorgesehen sind. Damit hat die Agentur für Arbeit durch ihre gesetzlich legitimierte Vormachtstellung auf dem Markt einen wettbewerbsmäßigen Vorteil. Da sie keinen Bedarf herstellen muss, steht sie nicht unter dem Druck, sich bereits für die Außendarstellung intensiv mit ihren Zielgruppen zu beschäftigen. Trotz der Aufhebung ihres Beratungsmonopols und der Etablierung weiterer Angebote am Markt präsentiert sich die Agentur mit ihrem kostenfreien Angebot als konkurrenzlos.

6.2.3 Aufsuchende Beratung für Early School Leavers

Der für die Gesamtstudie ausgewählte, dem Ministerium zugeordnete, Träger des Angebots für Early School Leavers (ESL) stellt sein Angebot im gesamten Land bereit. So wurden die Recherchen zu den statistischen Daten und zum Marktangebot auf das gesamte Land bezogen. Aufgrund des internationalen Projektzusammenhangs wurden die ausgewählten Daten mit den bundesweiten Daten für Deutschland verglichen.

Die Region und der Markt der Beratung für Early School Leavers

Laut Eurostat beträgt im Jahr 2014 die Arbeitslosenquote im gesamten Land 6,0 %[22], die Quote der arbeitslosen 15-24-Jährigen[23] beträgt im Jahr 2015 in den ersten sechs Monaten im Durchschnitt 17,88 %, in Deutschland 7,15 %[24]. Der Arbeitsmarkt in Luxemburg unterscheidet sich von anderen europäischen Ländern mit seiner hohen Zahl von Arbeitsplätzen (im Jahr 2011 waren es 42%), die von Beschäftigten aus dem benachbarten Ausland besetzt werden (vgl. Milmeister et al. 2013, S. 9). Die Wirtschaftssektoren zeigen sich relativ einseitig: Bereiche, die mittlere bis hohe Bildungsabschlüsse voraussetzen, sind im Gegensatz zu den Bereichen, welche mit niedrigen Abschlüssen erreicht werden

22 Quelle: Eurostat 2015a

23 Die Arbeitslosenquote der 15-24-jährigen ist definiert als der prozentuale Anteil der Arbeitslosen an den Erwerbspersonen. Dabei werden die Kriterien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zugrunde gelegt. Die Erwerbspersonen umfassen die Erwerbstätigen und die Arbeitslosen. Als Arbeitslose im Alter von 15 bis 24 Jahren definiert sind Personen in dieser Altersgruppe, die ohne Arbeit sind, innerhalb der nächsten zwei Wochen eine Arbeit aufnehmen können und während der vorhergehenden Wochen aktiv eine Arbeit gesucht haben (Quelle: Eurostat 2015e).

24 Quelle: Eurostat 2015e (eigene Berechnungen aufgrund von Daten die zum Recherchezeitpunkt für den Zeitraum vom 11/2014 bis 09/2015 zur Verfügung standen).

können, überrepräsentiert[25]. Der Bruttojahresverdienst liegt im Jahr 2014 zwischen 56 000 bis 90 000 Euro[26] während für Deutschland das durchschnittliche Nettoeinkommen im Jahr 2012 bei 20 507 Euro[27] liegt. Bei einem beispielhaft geschätzten Abzug von ca. 50 % Steuern ist das Einkommen immer noch wesentlich höher als in der BRD.

Die Analyse des Marktangebots[28] zeigt ein ‚geschlossenes' System, in dem immer wieder zum oben bereits erwähnten „Maison de l'orientation" und zur ADEM, der luxemburgischen Agentur für Arbeit, geführt wird. Weitere Anbieter*innen finden sich lediglich rudimentär.

Der Internetauftritt des Beratungsdienstleisters

Der erste Eindruck ist geprägt von einer gewissen Orientierungslosigkeit. Es gibt nicht einen Blickfang bzw. ein Element, welches die Aufmerksamkeit anzieht, sondern mehrere Elemente, die mehr oder weniger um die Aufmerksamkeit buhlen. Das Fehlen einer Struktur der inhaltlichen Elemente lässt einen ungeordneten Eindruck entstehen. Der Header mit seiner gleichfalls uneinheitlichen Farbgebung zieht zunächst die Aufmerksamkeit auf sich. Dargestellt ist ein mit lila Strichen horizontal gerahmtes Rechteck, in dem sich zwei Logos befinden und mit einer abwärts ausbleichenden gelb orangen Farbe ausgefüllt ist. Das am linken Rand platzierte Logo zeigt ein blaues Quadrat mit drei Großbuchstaben als Abkürzung für den Namen des BDL. Der Name ist unterhalb der Buchstaben vollständig zu lesen. Im Zentrum des Rechtecks findet sich das zweite Logo. Dabei lassen sich zwei Elemente als relevant ausmachen: Vier weiße Pfeile, die in alle Himmelsrichtungen zeigen und jeweils von roten Quadraten gerahmt sind, bilden die erste symbolische Bedeutungseinheit. Ergänzt wird dieses Element durch den, ebenfalls in roten Quadraten eingerahmten, in Großbuchstaben geschriebenen Schriftzug „MAISON" und „DE L'ORIENTATION". In wesentlich kleineren Buchstaben ist über diesem roten Logo der Text „PARTENAIRE DE LA" zu lesen (deutsch: Partner des), worüber deutlich wird, dass der BDL Partner des Maison de l´orientation ist.

Als zweiter Blickfang auf der Startseite fungiert ein Bild am linken unteren Rand, auf dem drei junge Menschen ein Plakat mit dem Logo des BDLs zeigen. Der danebenstehende Text ist in französischer Sprache, obwohl die deutsche Sprache für die Nutzung der Website ausgewählt wurde. Unter dem Header befindet sich ein weiterer deutscher Text, der allerdings durch die graue Färbung in den Hintergrund tritt. Aus dem Text wird ersichtlich, dass es sich um

25 Quelle: Eurostat 2016a
26 Quelle: STATEC 2016f
27 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2016c
28 Suchkriterien: Berufsorientierung Großherzogtum Luxemburg, Luxemburg Berufsorientierung, programme pour transition entre l´ecole et le premier emploi en Luxemburg

die Website eines staatlichen Anbieters handelt, denn es gibt den Verweis auf das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend. Zudem können hier Informationen über die anzusprechende Zielgruppe bzw. das Beratungsangebot gefunden werden.

Die pronominale Anredeform in der 2. Person Singular verweist auf das jugendliche Publikum als potentieller Zielgruppe. Das Angebot bezieht sich auf Hilfestellung und Unterstützung im Berufswahlprozess. Klickt man nun auf das Logo des BDL gelangt man zu einer Übersicht regionaler Büros. Über die dargestellte Kartenansicht lassen sich die einzelnen Standpunkte auswählen. Die Navigation zu den einzelnen Büros kann jedoch auch über eine Listenansicht, die links von der Karte eingeblendet wird, erfolgen. Dieser Inhalt wird auch angezeigt, wenn man dem Punkt „Wo sind wir" in der Navigationsleiste folgt, welcher auf der Startseite abgebildet ist. Die doppelte Erreichbarkeit und die Zentralität sprechen für die Relevanz dieses Inhaltselements. Zu den jeweiligen Büros sind die Adressen, Telefon- und Faxnummern sowie E-Mail-Adressen abgebildet, über welche via Hyperlink direkt Kontakt aufgenommen werden kann. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass der*die Nutzer*in ein entsprechendes E-Mail-Programm auf dem Computer installiert hat. Über die Auswahl einzelner Standorte werden Informationen über Mitarbeiter*innen bereitgestellt. Unter den dargestellten Porträtbildern sind Namen und Telefonnummern angegeben.

Unter dem Link „Gruppenaktivitäten", der auf der horizontalen Navigationsleiste aufgelistet ist, wird ein Projekt vorgestellt, welches sich an Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und an ESL richtet. Über den Namen des Projekts[29], so scheint es, soll bereits eine positive Grundstimmung und die Aufforderung zur engagierten Teilnahme am Projekt vermittelt werden.

Sobald die Nutzenden die erste unübersichtlich anmutende Startseite überwunden haben, gelangen sie schnell auf fundierte, wegweisende und spezifische Informationen. Der BDL präsentiert sich dann sachlich, zurückhaltend und differenziert, was zunächst darauf hinweist, dass der BDL daran interessiert ist, sein Angebot zu ‚verkaufen'. Allerdings wirkt der Internetauftritt insgesamt wenig werbewirksam und jugendaffine mediale Möglichkeiten werden nicht genutzt. Durch die ministeriale Zuordnung des Trägers ist zu vermuten, dass es für den Träger eine öffentliche und somit verlässliche Finanzierung gibt. Aufgrund seiner monopolartigen Position auf dem Markt verzichtet der BDL scheinbar auf einen offensiv werbenden Internetauftritt und entspricht mit seinem differenzierten Angebot einem bereits existierenden Bedarf, der analog zur BO, als Norm am Übergang von der Schule in den Beruf gesetzt wird.

29 Zur Wahrung der Anonymität wird der Projektname nicht genannt.

6.2.4 Transfergesellschaften am Übergang von Arbeit in Arbeit

Das folgende Kapitel befasst sich mit einem Marktsegment das sich auf die Beratung und Begleitung des Übergangs von Arbeit in Arbeit im mittleren bis älteren Erwachsenenalter im Kontext von Transfergesellschaften (TG) bezieht.

Die Durchführung einer TG darf nur von nach § 178 SGB III zugelassenen BDL in Kooperation mit dem Kündigungsbetrieb und der örtlichen Agentur für Arbeit durchgeführt werden (vgl. Peters u. a. 2014, S. 232). Die BDL fungieren mit der Durchführung einer TG als Contracting-Out Partner, d. h. sie sind zur Durchführung einer TG zugelassen und beauftragt.

Die Recherche nach den Anbietenden im Bereich der Personal- und Organisationsdienstleistung hat gezeigt, dass diese BDL, insbesondere mit ihrem Angebot der Transfergesellschaften, bundesweit aktiv sind. Da für die bundesweiten soziodemografischen und –ökonomischen Daten eine für die vorliegende Marktanalyse relevante Vergleichsfolie fehlt, wird an dieser Stelle auf die Darstellung der Daten verzichtet.

Der Markt der Personal- und Organisationsdienstleistung mit dem Schwerpunkt der Transfergesellschaft

Der Markt der vorwiegend privatwirtschaftlichen Personal- und Organisationsdienstleister*innen, unterscheidet sich deutlich vom Markt der Angebote für den Übergang von der Schule in den Beruf. Die Analyse der Marktangebote[30] für Transfergesellschaften vermittelt den Eindruck, dass es sich um wettbewerbsfähige Wirtschaftsunternehmen handelt, ein Eindruck, der sich bei den anderen Märkten nicht in den Vordergrund drängt.

Im Vergleich zu den BDL am Übergang von der Schule in den Beruf präsentieren sich die zumeist privatwirtschaftlichen Unternehmer*innen offensiv. Sie werben mit einem differenziert dargestellten Angebot, nutzen scheinbar relevante Fachbegriffe und beziehen sich auf relevante Paragraphen aus dem SGB III. Sie verweisen auf ihre Anerkennung als, für die Durchführung solcher Maßnahmen, zugelassene Träger. Die Fülle der, über die Recherche gefundenen, Angebote lässt den Schluss zu, dass es eine Konkurrenz auf dem Markt gibt. Jedoch ist für dieses Marktsegment, ähnlich wie für die BO, zu vermuten, dass ein gewisses ‚Insiderwissen' über den Markt der Anbietenden bei den Nutzer*innen existiert und Empfehlungen innerhalb der betrieblichen Netzwerke gegeben werden. Die Internetauftritte scheinen primär darauf abzuzielen,

30 Die folgenden Suchkriterien wurden verwendet: „Transfergesellschaft gründen", „Transfergesellschaften in Deutschland", "Unternehmen Transfergesellschaften", „Träger, die Transfergesellschaften anbieten", „Wer bietet Transfergesellschaften an?", „Branchenbuch-gelbe Seiten-Transfergesellschaften".

(Kündigungs-)Betriebe sowie deren Leitungsebene anzusprechen, potentielle einzelne Teilnehmende einer TG spielen, ähnlich wie bei der BO, in Bezug auf Bereitstellung von Informationen zunächst eine untergeordnete Rolle. Die BDL beschränken ihre Angebote meist nicht auf die Gründung einer TG, sondern präsentieren weitere Angebote im Sektor der Personal- und Organisationsdienstleistungen.

Der Internetauftritt des BDL im Marktsegment Transfergesellschaft

Die Startseite der Website zeigt einen Header auf dessen linker Seite der Name des Unternehmens in roter Schrift auf weißem Untergrund platziert ist. Das Namenslogo nimmt ca. ein Fünftel der Seitenbreite ein. Der Untergrund geht nach rechts über dunkler werdende Rottöne in ein dunkelrotes Rechteck über. Hier finden sich die Links zur Startseite, zur Sitemap und zum Impressum. Im roten Feld zeigt sich eine weitere Abbildung, die einen Spiralblock mit Millimeterpapier andeutet. Dies löst Assoziationen aus wie: ‚Wir rechnen und kalkulieren genau. Wir beraten Sie kompetent. Wir haben Ihre ökonomische Situation hundertprozentig im Blick'. Links vom roten Feld ist ein Teil eines antik wirkenden Globus zu erkennen, was zu Assoziationen führt wie: ‚Wir agieren überregional. Wir kennen keine Grenzen. Unsere Ideen sind grenzenlos. Wir sind offen und unkonventionell in unserer Arbeit. Alles ist möglich.'

Im Verlauf der Startseite sind unter dem Firmenlogo die Links zu den weiteren Seiten zu finden und mittig unterhalb des Headers ist ein Text, der durch die rote Überschrift und rote Trennlinien ansprechend strukturiert wirkt und erste Informationen zum Angebot gibt.

Unterhalb des roten Rechtecks sind Links zu Informationen über die aktuellen Aktivitäten der Firma, zu einem Archiv für internationale Arbeitslosenforschung und ein Link zu Weiterbildungen, die von der Firma angeboten werden, zu finden. Die Seite wird mit einem ca. 0,5 cm hohen roten Querbalken, der über die gesamte Breite geht, abgeschlossen. Darin sind der Name und die wesentlichen Geschäftsbereiche wiederholt.

Die nachfolgenden Seiten sind identisch wie die Startseite aufgebaut. Auf der Seite, die mit „Die Gesellschaft" bezeichnet ist, werden kurze prägnante Informationen zum Unternehmen, wie z. B. das Gründungsjahr, der Name des Geschäftsführers und die sogenannten „Kernprozesse" genannt. Diese sind Transfermaßnahmen mit Hinweis auf die SGB III-Paragraphen und die relevante Zertifizierung der Angebote, sowie Personalmanagement und Betriebliches Gesundheitsmanagement. Es wird weiter darauf hingewiesen, dass die Firma inzwischen bundesweit aktiv ist. Außerdem kommt der Hinweis auf die Zertifizierung des Betriebs mit einer Verlinkung zur Information der Rezertifizierung aus dem Jahr 2013.

Auf der mit „Historie" überschriebenen Seite fehlt eine Kernaussage, die einen klaren Bezug zur Geschichte, also zur Historie, des Unternehmens aufweist.

Hier wird nochmals auf die Zertifizierung, auf die Anzahl der „Fälle" die in einem bestimmten Zeitraum „bearbeitet" wurden, auf das eigene Qualitätsmanagementsystem und auf eine Weiterbildungsveranstaltung für mittelständische Betriebe hingewiesen.

Der Geschäftsführer des BDL stellt sich auf einer eigenen Seite vor, macht wenige einschlägige Angaben zu seiner beruflichen Biographie und präsentiert eine Liste seiner Publikationen.

Das 12-köpfige Team ist auf einer anderen Seite vorgestellt, ggf. mit Leitungsfunktionen, ggf. mit Geburtsnamen, mit Telefonnummern und Arbeitsbereichen. Die zentrale Vorstellung des Geschäftsführers hebt die Person hervor und legt die innerbetriebliche Hierarchie offen. Mit der Vorstellung der Teammitglieder und der in der Regel zentral positionierten beruflichen Abschlüsse wird professionelle Kompetenz und durch die Angaben der Kontaktdaten eine persönliche, einladende Atmosphäre hergestellt.

Unter dem Link „Infrastruktur" wird betont, dass der BDL für „professionelle" Transferprogramme gut ausgestattet ist und darüber hinaus flexibel überregional Räume einrichten kann, um eine Nähe zu den sogenannten „Transferbeschäftigten" zu gewährleisten. Damit positioniert sich der BDL als flexibel und konkurrenzfähig.

Auf der Seite „Aktuelles" sind nach der gleichen Struktur wie auf den anderen Seiten aktuelle und abgeschlossene Projekte aufgeführt. Außerdem findet sich hier nochmals ein Hinweis auf die Zertifizierung, auf Vorträge von Mitarbeitenden im Jahr 2012 und den Hinweis auf die Teilnahme als Aussteller bei einer einschlägigen Messe aus dem Jahr 2010, wobei diese Veranstaltungen als nicht mehr aktuell bewertet werden können.

Die Website wirkt mit der gewählten Gestaltung und dem Verzicht auf weitergehende mediale Effekte unaufdringlich, werbewirksam, ansprechend und sie vermittelt relevante Informationen. Über die genauen Angaben der Berufe des Teams, mit der Liste der Publikationen des Geschäftsführers und den Angaben zur Zertifizierung wird ein professioneller und im Milieu vernetzter Eindruck transportiert. Mit der zentralen Positionierung des Geschäftsführers positioniert sich dieser als ein für das Unternehmen relevanter Akteur.

Die Kündigungsbetriebe, wiederum analog zur BO und zum Fall ESL, werden mit der Materie bereits vertraut sein, sodass einschlägige Informationen über die Website für die Auswahl eines BDL hilfreich sein können, jedoch nicht unbedingt ausschlaggebend sind.

Der BDL präsentiert und bewirbt ein umfangreiches differenziertes Angebot. Damit positioniert er sich auf dem Markt als interessanter und relevanter Akteur und erweitert das Marktangebot. Jedoch ist davon auszugehen, dass es für die BDL im Marktsegment der Transfergesellschaften aufgrund der gesetzlichen Regelungen weniger ausschlaggebend ist, ein Angebot, für das es bislang keine Nachfrage gibt, zu platzieren und zu bewerben. Sie sind stärker dazu

aufgefordert, ihre Kompetenzen und ihre Eignung für dieses Marktsegment unter Beweis zu stellen und werden darüber hinaus von der wirtschaftlichen Konjunktur betroffen sein.

6.2.5 Coaching für den Übergang von Arbeit in Arbeit

Für eine ländlich geprägte Region in Deutschland wird der Markt der Coachingangebote für (hoch)qualifizierte Erwerbstätige skizziert. Für das privat bzw. betrieblich finanzierte Angebot des beruflichen Coachings existiert keine rechtliche Grundlage, sodass es an dieser Stelle nicht relevant scheint, weitere Kontextinformationen zu explizieren, sondern direkt die Skizzierung dieses Marktsegments und der Region erfolgt.

Die Bevölkerungszahl, insbesondere die Quote der 25- bis 65-jährigen als potentielle Zielgruppe der Coachingangebote, liegt mit 53,57 %[31] etwas unter dem bundesweiten Durchschnitt (54,90 %[32]). Die Region ist geprägt von Tourismus und Landwirtschaft, das Bildungsniveau bewegt sich auf einem mittleren bis niedrigen Level. Dazu entsprechend finden sich Wirtschaftssektoren wie Dienstleistung, Handwerk und Technik sowie im niedrig qualifizierten Sektor der Bereich der Hilfsarbeitskräfte. Sowohl die Arbeitslosenquote (im Jahr 2014 lag sie bei bis zu 10,9 %[33]) als auch die wirtschaftliche Situation in dieser Region lässt eine geringere Nachfrage nach Coaching für (hoch)qualifizierte Erwerbstätige vermuten.

Der Markt[34] der Coachingangebote tritt, passend zu einem als gering eingeschätzten Kund*innenpool, werbewirksam und vielfältig auf. Im Gegensatz zu den Angeboten am Übergang Schule in den Beruf bzw. zum Angebot der Transfergesellschaft richtet sich die Ansprache sowohl an Einzelpersonen als auch an Unternehmen.

Der Internetauftritt des BDL im Marktsegment Coaching

Die Startseite zeigt ein Bild mit einem Paar orangefarbener Gummistiefel, die auf einem bereits nassen Untergrund im Regen stehen. Das Bild zieht direkt die Aufmerksamkeit auf sich. Der Untergrund könnte eine Straße sein, im Hinter-

31 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014ab (eigene Berechnung)

32 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014t (eigene Berechnung)

33 Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2015c (Quote bezieht sich auf alle zivilen Erwerbstätigen)

34 Es wurden folgende Suchkriterien mit Ortsangaben verwendet: „Berufliches Coaching“, „Business Coaching“, „Berufliche Weiterbildung“, „Wer bietet berufliches Coaching an?“, „Suche berufliches Coaching“, „Berufliches Coaching“, „Business Coaching“, „Business Coaching“.

grund ist eine Häusersilhouette zu sehen. Neben der Farbe Orange ist das Bild ansonsten in Grautönen gehalten. Der Hintergrund wechselt und zeigt mit dem zweiten Bild eine Aussage in weißer Schrift auf dunkelgrauem Hintergrund, mit dem Inhalt ähnlich wie ‚ein gutes Klima ist nur eine Frage der Organisation'. Das Format der Bilder ist rechteckig und in einen ca. 5 cm hohen Header integriert, der ca. nach der Hälfte der Seite in orange übergeht. Hier sind Verlinkungen zu finden („Unternehmensidee – Dienstleistungen – Projekte – Inhaber und Kommanditisten – Projektmitarbeiter"). Eine geschlechtergerechte Schreibweise wurde nicht verwendet.

Oberhalb des Bildes mit den Stiefeln ist eine weitere Abbildung zu finden, diese stellt die halbe Skala eines Kompasses dar, darunter befindet sich der Firmenname. Diese Abbildung stellt das Logo der Firma dar und ist, wie sich im späteren Feldaufenthalt zeigt, auf weiteren Artefakten, wie z. B. Visitenkarten zu finden.

Die Farbe Orange scheint gleichfalls zum Corporate Identity-Konzept zu gehören, denn diese findet sich (wie sich beim, der Marktanalyse anschließenden, Feldaufenthalt zeigte) in vielfältiger Form in den Büroräumen wieder. Unterhalb des Headers ist links nochmals der Firmenname, der wie eine Überschrift eines dann folgenden Textes fungiert. Der Text gibt Auskunft über das Angebot der Firma und die Idee, in der Region aktiv zu sein und diese zu stärken. Auf der Seite der „Dienstleistungen" werden diese Informationen weitestgehend wiederholt, so dass der Eindruck entsteht, als sei die Website nicht aktuell gepflegt.

Die Website strahlt eine kühle, sachliche Atmosphäre aus und assoziiert Eindrücke wie: ‚uns zeichnet eine sachliche zielgerichtete und klare Arbeitsweise aus'. Das Unternehmen stellt über die Vorstellung der beteiligten Unternehmer*innen und der sonstigen relevanten Akteur*innen sowie durch Kooperationen mit Universität und Hochschule, Kompetenzen und Professionalität dar.

Das Unternehmen fällt aus dem Raster der Rechercheergebnisse, denn es ist eines der wenigen Unternehmen, welches sich mit einem gleichgestellten Unternehmer*innenteam ohne hierarchische Strukturen präsentiert und nicht als Ein-Personen-Unternehmen auftritt. Der Internetauftritt wirkt vergleichsweise zurückhaltend, sachlich und informativ, dennoch wird eine Nachfrage und ein Bedarf hergestellt: Es wird eine breite Angebotspalette präsentiert, welche nach Bedarf erweitert werden kann. Professionalität und Fachlichkeit wird über die Verwendung von Fachbegriffen, über die Darstellung der Inhaber*innen und über die genannten Kooperationen vermittelt. Damit greifen sie auf die Kompetenz und die Glaubwürdigkeit der Wissenschaft zurück, womit Fachlichkeit und Aktualität des eigenen Wissens impliziert wird (vgl. Reichertz/Marth 2004, S. 23). Die Unternehmer*innen stellen sich als gut ausgebildet und fachlich versiert dar und nutzen das Potential des Hochschulstandortes.

Die Handhabung der Website ist intuitiv, einfach und erfordert von den

Nutzenden keine speziellen Kenntnisse. Verlinkungen verweisen auf Informationen innerhalb der Website und es wird darauf verzichtet, Referenzen anzugeben. Aufgrund der begrenzten Region, die sie sich mit ihrer Idee der Regionalität selbst gewählt haben, sind sie auf qualitativ gute Arbeit und entsprechende persönliche Empfehlungen angewiesen und es scheint nicht relevant zu sein, weitere Referenzen zu präsentieren.

Für dieses Marktsegment kann aufgrund der Fülle des oben dargestellten Marktes und vor dem Hintergrund der Websiteanalyse davon ausgegangen werden, dass die Internetauftritte darauf abzielen, einen Bedarf herzustellen, zumal das Coaching mit der Zielgruppe der Führungskräfte keinerlei gesetzlichen Regelungen unterliegt, die eine Nachfrage eruieren könnte.

6.3 Zusammenführung

Die strukturellen Bedingungen des Beratungsmarktes in Deutschland lassen sich zwar theoretisch aufzeigen, deutlich wird jedoch, dass aufgrund der föderalen Struktur innerhalb Deutschlands und nach Abschaffung des Beratungsmonopols der BA die Situation auf dem Beratungsmarkt unübersichtlich ist. Gleichzeitig ermöglicht jedoch gerade die föderale Struktur ein Reagieren auf regionale Besonderheiten, was bei den soziodemografisch und -ökonomisch unterschiedlich aufgestellten Regionen unerlässlich scheint.

In Luxemburg stellt sich die Situation für das spezifische Marktsegment der Zielgruppe der Early School Leavers anders dar. Durch die Initiative „Jugendgarantie“, in dessen Folge Beratungsangebote im Maison de l´orientation unter einem Dach gebündelt sind, zeigt sich das Angebot übersichtlicher und strukturierter, zumindest zeigt sich mit der Sichtung der Marktangebote eine Art ‚geschlossenes System‘, indem immer wieder auf das Maison de l’orientation und auf die luxemburgische Arbeitsagentur hingewiesen wird, die sich somit als zwei zentrale Akteur*innen positionieren. Über die Jugendgarantie und die verhältnismäßig hohe Quote der arbeitslosen Jugendlichen wird, so scheint es, diese enge Beratungsstruktur legitimiert.

Für alle Regionen sowie für Luxemburg ist ein Ausbau des Wirtschaftssektors der Dienstleistungen (und somit die steigende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften) und ein Rückgang der Hilfsarbeiten zu verzeichnen (vgl. Willems u. a. 2013, o. S.).

Weiter zeigt die Marktanalyse, dass sich die Beratungsmärkte der fünf untersuchten Handlungsfelder unterschiedlich darstellen. Der Markt der Angebote zur Berufsberatung, den es neben dem Angebot der Agentur für Arbeit gibt, präsentiert sich vielseitig und scheint auf die zu erwartende heterogene Zielgruppe (z. B. arbeitslose junge Erwachsene, Schüler*innen, Abiturient*innen) zu reagieren.

Der Markt der Berufsorientierung stellt sich dagegen begrenzt dar, was wiederum diesem thematisch eingegrenzten Angebot und den Kooperationen mit der Zielgruppe der Schulen entspricht.

Das Angebot für Early School Leavers ist mit einer hohen Quote arbeitsloser Jugendlicher in Luxemburg konfrontiert. Damit legitimiert sich die enge staatlich regulierte Vernetzungs- und Koordinierungsstruktur auf dem Beratungsmarkt, was dieser Zielgruppe mehr Transparenz bringen könnte, als es auf dem deutschen Beratungsmarkt der Fall ist. Die im Maison de l' orientation zentrale Platzierung relevanter Informationen kann die zunächst wenig ansprechende Website des BDL erklären.

Für die Beratungsmärkte am Übergang von der Schule in den Beruf lässt sich Folgendes feststellen: Die Beratungsdienstleister, welche einem öffentlichen Auftrag nachgehen, stellen sich nicht offensiv und werbewirksam dar. Für diese Angebote kann von einem ‚quasi-natürlichen' Bedarf gesprochen werden, der aufgrund von gesetzlichen Regelungen sowie von normativen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen konstruiert wird und es scheint als Norm, dass sich die Jugendlichen der Phase des Übergangs zwangsläufig stellen müssen.

Die Websiteanalysen lassen die Schlussfolgerung zu, dass auf die gesetzlichen Vorgaben und die Bedarfe der Schulen als potentielle Auftraggeberinnen reagiert wird. Allerdings erfolgt die Legitimation der auf den Websites dargestellten differenzierten Angebote einem durch die BDL antizipierten Bedarf der Jugendlichen. Lediglich die privatwirtschaftlichen Angebote präsentieren sich offensiv und verfolgen das Ziel, werbewirksam aufzutreten. Dabei scheinen sie den ‚quasi-natürlichen' Bedarf an Beratung und Begleitung gleichfalls aufzugreifen und legitimieren damit ihren Auftritt und ihr Angebot.

Im Gegensatz zu den BDL am Übergang von der Schule in den Beruf präsentieren sich die häufig privatwirtschaftlichen BDL am Übergang von Arbeit in Arbeit quantitativ und qualitativ wesentlich umfangreicher. Die BDL mit dem Angebot der Transfergesellschaften unterscheiden sich inhaltlich wenig. Sie scheinen mit ihren weiteren Angeboten dem Bedarf im Personaldienstleistungssegment zu entsprechen, wobei nicht abschließend geklärt werden kann, inwieweit es bereits diese Nachfrage gibt. Jedoch können mit diesem breiten Angebot wirtschaftliche Konjunkturschwankungen, die ggf. einzelne Angebote zeitweise uninteressant machen könnten, ausgeglichen werden. Sie werben offensiv, professionell und an vielen Stellen mit detaillierten Informationen und Fachbegriffen.

Der Eindruck der Internetrecherche, die eine Fülle an offensiv werbewirksamen Angeboten präsentiert, wird über die Websiteanalyse nicht bestätigt, auch wenn die offensichtliche Konkurrenz dies evozieren würde. Die Analyse der Website zeigt dagegen eine sachliche zurückhaltende Präsentation des Angebots, welches die erforderlichen gesetzlichen Vorgaben ausweist. Es scheint, dass sachliche zielgerichtete Informationen erfolgversprechend sind. Damit

positioniert sich der BDL als fachlich versiert und legitimiert sich mit einem passgenauen, den Vorgaben entsprechendem Angebot, welches sich an Kündigungsbetriebe richtet und scheinbar weniger an einzelne potentielle Teilnehmende einer TG.

In Bezug auf die Trägerschaften gibt es sowohl bei den Anbietenden für die TG als auch beim Coaching wenig Vielfalt, i. d. R. sind es private Unternehmen. Auffällig ist, dass die Anbietenden einer TG häufig über eine größere Anzahl an Mitarbeiter*innen verfügen und diese präsentieren, während sich beim Coaching die Tendenz zu Einzelunternehmer*innen zeigt.

Der Markt der Coachingangebote für Führungspersonen ist vielfältig, die einzelnen Anbietenden jedoch in ihrem Angebot i. d. R. begrenzt auf Coaching. Die Analyse des Marktes zeigt auch hier eine differenzierte zielgruppenorientierte Präsentation der Angebote, die BDL wollen am Markt partizipieren und sind somit bestrebt, ihr Angebot ansprechend zu präsentieren.

Die Websiteanalyse macht wiederum deutlich, dass sich der BDL über seine analysierte Website zurückhaltend, sachlich und informativ als Unternehmensberater präsentiert und mit einem passgenauen Angebot, was dann auch das Coaching beinhaltet, am Markt partizipieren möchte. Mit der sich entwickelnden gesellschaftlichen Anerkennung und einem stetig wachsenden Bedarf an beruflichem Coaching (vgl. Kühl 2008, S. 19) und Beratung generell, kann davon ausgegangen werden, dass die Anbietenden diese Entwicklung nutzen und mit entsprechenden Angeboten reagieren. Damit legitimieren sie ihre Präsenz auf dem Markt und positionieren sich mit dargestellter Expertise als Expert*innen. Mit der Aufmachung der Website und über die Ansprache der potentiellen Kund*innen werden diese als bereits sehr gut qualifizierte Akteur*innen adressiert, welche über ein Coaching ihr Potential und ihren beruflichen Erfolg, bzw. den Erfolg des Unternehmens, steigern könnten. Angesprochen werden Unternehmen und Einzelpersonen und der berufliche Erfolg durch Coaching und Beratung wird mit einer zielgerichteten Fachsprache beworben.

Für alle fünf BDL zeigt sich der Internetauftritt als relevant. Dies zeigt sich u. a. daran, dass inzwischen nach der Analyse im Jahr 2015 vier der analysierten Websites erneuert sind. Lediglich die Website der Arbeitsagentur ist nicht verändert.

Weiterführende und über diese Marktanalyse hinausgehende Forschungsdesiderata sind z. B. die Analyse nach der tatsächlichen Nutzung und Auslastung dieser Angebote und der Vernetzungsstrukturen insbesondere für den deutschen Beratungsmarkt am Übergang von der Schule in den Beruf.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2013): Empfehlung des Rates vom 22.04.2013 zur Einführung einer Jugendgarantie. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32013H0426(01) (Stand: 16.10.2018)

Bundesagentur für Arbeit (2015a): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Arbeitsmarkt in Zahlen, Bestand an Arbeitslosen, November 2015. http://statistik.arbeitsagentur.de/ (auf Anfrage Auskunft per Mail am 17.11.2015 erhalten)

Barz, H. (2010): Bildungsmarketing. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS-Verlag

Bourdieu, P. (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hrsg.: Steinrücke, M. Hamburg: VSA-Verlag, S. 59–79.

Bundesagentur für Arbeit 2015c: „Arbeitsmarkt in Zahlen – Arbeitsmarktstatistik", Kapitel 1.1 URL: ttp://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201412/iiia4/monats-jahresquoten/monats-jahresquoten-d-0-pdf.pdf (Stand: 24.11.2015)

Eurostat 2016a: https://ec.europa.eu/CensusHub2/intermediate.do?&method=forwardResult (Stand: 20.01.2016)

Eurostat 2015a: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/printTable.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=tsdec450&printPreview=true# (Stand: 04.12.2015)

Eurostat 2015e: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/printTable.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=teilm021&printPreview=true# (Stand: 04.12.2015)

Ewers, N. (2014): Bildungsberatung. http://www.gloeb.de/index.php?title=Bildungsberatung (Stand: 30.03.2015)

Froschauer, U. (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 326–347.

Jenschke, B./Schober, K./Langner, J. (2014): Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kleining, G. (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Band 1. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf (Stand: 29.04.2015)

Kühl, S. (2008): Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Darin: Visuelle Materialien: Artefaktanalyse. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg 2016a: mb-research unter http://www.mb-research.de/_download/MBR-Kaufkraft-2015-Bundeslaender. pdf (Stand: 16.01.2016)

Michael Bauer Research GmbH, Nürnberg 2016b: mb-research unter http://www.mb-research.de/marktdaten-deutschland/kaufkraft.html (Stand: 14.01.2016)

Milmeister, P./ Heinen, A./Milmeister, M./Willems, H. (2013): Etudes & Conferences. Jugendliche Risikolagen am Übergang zwischen Schule und Beruf. Hrsg.: Service National de la Jeunesse. Luxemburg. Online verfügbar: www.snj.public.lu/fr/file/10981/download?token=oU-4t7uE (Stand: 15.10.2018)

Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) URL: http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 29.04.2015)

Niemeyer, B./Frey-Huppert, C. (2009): Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www. boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf (Stand: 12.01.2016)

Peters, L./Truschkat, I./Herz, A. (2014): Die Entwicklung arbeitsmarktpolitischer Übergangsgestaltung am Beispiel Transfergesellschaften. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 22.

Reichertz, J./Marth, N. (2004): Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung) 5. Jg., Heft 1/2004, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 7–27.

Schober, K. (2006): Herausforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion und Beschlüsse. Vortrag beim GEW-Workshop „Beratung in Bildung, Beruf und Weiterbildung" am 1. und 2. Dezember 2006 in Berlin. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_ Veroeffent lichungen/Schober_Herausforderungen_an_die_BBB.pdf (Stand: 30.03.2015)

STATEC 2016f: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3998 &IF_Language=en&MainTheme=3&FldrName=1&RFPath=30 (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014b:
Landkreis A und B: https://ergebnisse.zensus 2011.de (Stand: 24.01.2016)
Deutschland: https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:08415,BEG_4_1_2,m,table (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014c:
Landkreis A und B: https://ergebnisse.zensus2011.de (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014d:
Deutschland: https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,SCHULABS,, (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014k:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:064120000000,BEG_4_2_2,m,table (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014n:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:064120000000,SCHULABS,m, (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014s:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:064120000000,BEG_4_4_4,m,table (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014t:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEG_4_1_0,m,table (Stand: 24.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014ab:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:01,ALTER_05JG,m, (Stand: 23.11.2015)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014ai:
https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:064120000000,BEG_4_4_8,, (Stand: 28.01.2016)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2016c: (Regionaldatenbank Deutschland)
https://www.regionalstatistik.de/genesis/online (Stand: 24.01.2016)

UnternehmensWert:Mensch (2016): http://www.unternehmens-wert-mensch.de/startseite. html (Stand: 05.01.2016).

Willems, H./Heinz A./Peltier, F./Thill, G. (2013): Der Übergang Jugendlicher von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. In: Recensement de la Population 2011. Premiers résultats N° 30, November 2013. Hrsg.: Statec, Université du Luxembourg/INSIDE. URL: http://www.statistiques. public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/30-13-DE.pdf (Stand: 20.01.2016)

Teil B Fallanalytische Einblicke in Transition Processing

Im Anschluss an die feldanalytischen Einblicke in Transition Processing wird nun einen fallanalytischen Blick auf das Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit gerichtet. Grundsätzlich zielt die Fallanalyse auf die Rekonstruktion der in den unterschiedlichen Ebenen des transition processing eingelagerten Repräsentationen sozialen Wissens und seiner Rationalitäten. Hier geht es darum, „das organisationale Geschehen aus der Sicht der handelnden Subjekte zu rekonstruieren, unerwartete Phänomene einzufangen und auf diese Weise menschliches Verhalten und Handeln einer prozessualen Sicht zugänglich zu machen (Kühl et al. 2009, S. 18). Dazu werden unterschiedliche Analyseperspektiven kontrastiert, die mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Zugänge unterschiedliche Ebenen des transition processing fokussieren: die organisational-historische Ebene, die organisational-interaktive Ebene, die Ebene der Beratungsinteraktion und die biographische Ebene.

Für das Sample der Fallanalysen sind fünf personenbezogene Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung am Übergang ausgewählt. Dabei sind verschiedene Handlungsfelder sowie unterschiedliche geografische Regionen berücksichtigt[1]. Die Beratungsdienstleistungen unterscheiden sich außerdem in Bezug auf ihre organisationalen Voraussetzungen, auf das Lebensalter sowie die Lebenslagen der Zielgruppen bzw. Adressat*innen:

Tabelle 1: Überblick über die Fallanalysen

Übergang Schule – Beruf	**Übergang Arbeit – Arbeit**
Berufsorientierung an Schulen: • Jugend- und junges Erwachsenalter • freier Träger im Wohlfahrtssystem in Kooperation mit öffentlichem Träger	*Transfergesellschaft:* • mittleres bis älteres Erwachsenenalter • privater (Bildungs-)Träger im Personaldienstleistungssegment als Contracting-Out-Partner öffentlicher Träger
Berufsberatung der Agentur für Arbeit: • Jugendliche • öffentlicher Träger im Bereich der Sozialen Dienste	*Coaching:* • mittleres bis älteres Erwachsenenalter • privater (Bildungs-)Träger im Personaldienstleistungssegment

1 Zur Wahrung der Anonymität wird nicht genauer expliziert, um welche Träger/Einrichtungen/Unternehmen es sich hier handelt.

Übergang Schule – Beruf	Übergang Arbeit – Arbeit
Aufsuchende Beratung/Early School Leavers (Luxemburg): • Jugend- und junges Erwachsenalter • durch ein Ministerium konventionierter Träger bzw. einem Ministerium zugeordneter Träger	

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Fallanalysen beschrieben und darauffolgend die zentralen Erkenntnisse der einzelnen Handlungsfelder dargelegt.

7 Methodische Überlegungen zu den Fallanalysen

Nina Wlassow, Christiane Dittrich, Heike Chyle, Christian Schröder, Claudia Muche, Ilona Ebbers, Ute Karl, Barbara Stauber, Inga Truschkat, Andreas Walther

Dem sozialkonstruktivistischen Gedanken sowie dem mehrperspektivischen Zugang folgend werden die Dienstleistungen unter Einbezug aller Beteiligten bei der Herstellung, Nutzung und der gemeinsamen Gestaltung der personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung und somit der Prozessierung von Übergängen in Arbeit untersucht. Daraus resultieren folgende methodischen Zugänge, die für alle fünf Handlungsfelder identisch verfolgt wurden: Im Rahmen der *ethnografischen* Auseinandersetzung werden anhand von typischen Situationen das organisational interaktive Wissen, die inhärenten Rationalitäten und die damit zusammenhängenden Formen des *transition processing* rekonstruiert (vgl. Kapitel 7.1). Mit der *Gesprächsanalyse* von Beratungsgesprächen wird der Fokus auf die Rekonstruktion des gesprächsinteraktiven Wissens und die im Beratungssetting wirksam werdenden Rationalitäten gelegt (vgl. Kapitel 7.2). (Historische) Bewegungen und Dynamiken in den organisationalen Prozessen sind im Rahmen der *Expert*innen-Interviews* hinsichtlich ihrer Bedeutung für das *transition processing* und der darin liegenden Rationalitäten rekonstruiert (vgl. Kapitel 7.3). Darüber hinaus wurden mit Ratsuchenden *biografische Interviews* geführt. Mit dieser Analyseperspektive gelingt die Rekonstruktion des biographischen Wissens sowie der darin eingelagerten Rationalitäten und deren Wechselwirkungen mit den Formen des transition processing (vgl. Kapitel 7.4).

Die wissenschaftlichen Kooperationspartner*innen übernahmen jeweils die Verantwortung für einen Fall bzw. ein Handlungsfeld und waren entsprechend für die fallspezifische Datenerhebung zuständig. Dabei wurden je Fall und methodischem Zugang mindestens fünf Erhebungen durchgeführt, in Einzelfällen mehr (siehe Tabelle 2 *Spalte e = erhoben*). Die Analyse der Daten erfolgte in überregionalen Analyseteams, die für die Auswahl der Daten und für die Durchführung der Analyse verantwortlich waren. Dabei wurde je Fall und entsprechend der gewählten Auswertungsmethode eine bestimmte Anzahl an Erhebungen ausgewertet (siehe Tabelle 2 *Spalte a = analysiert*):

Tabelle 2: Überblick Daten der Fallanalysen

Fall	Expert*innen-Interviews		Teilnehmende Beobachtungen		Gesprächsaufzeichnungen		Biographische Interviews mit Ratsuchenden	
	a	e	a	e	a	e	a	e
Berufsorientierung an Schulen	5	5	6	9	3	4	3	5
Beratung *Early School Leavers*	5	6	5	10	5	5	5	5
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	5	5	5	8	3	5	4	5
Transfergesellschaft	5	5	5	8	3	5	3	5
Coaching	5	5	5	11	5	8	3	8

7.1 Einsichten in Handlungspraktiken durch Teilnehmende Beobachtungen

Die Teilnehmenden Beobachtungen im Projekt *Transition Processing*[1] verfolgen das Ziel, die interaktive Herstellung organisationalen Wissens, der sich darin abzeichnenden Rationalitäten und die damit zusammenhängenden Formen des *transition processing* zu untersuchen. Im Analysefokus stehen dabei (Funktionen von) Handlungspraktiken im Hinblick auf die Aufgaben, Probleme und Zwecke, die in Interaktionen bearbeitet werden. Hierbei wird nach differenten, aber auch nach gemeinsamen Mustern des organisational interaktiven Wissens in den ausgewählten personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit gefragt.

Die Auswertung erfolgte methodologisch orientiert an der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2010) und durchlief die Schritte des offenen, axialen und selektiven Codierens. Fallübergreifend zeigten sich bereits mit dem offenen Codieren Materialität (Artefakte, Raum und Körper), Interaktion und Adressierung (insbesondere Positionierung und Selbstpositionierung) sowie explizites und implizites Wissen als zentrale Elemente für die Herstellung von Beratung und die Thematisierung von Übergängen. Dem Vorschlag von Charmaz (2006) folgend löste sich das Vorgehen in der ethnografischen Analyse von dem von Strauss und Corbin (1996) angewendeten Kodierparadigma der *Grounded Theory*, das Ursachen, Kontext, Strategien und Konsequenzen eines Phänomens in den Blick nimmt. Der Methode der Ethnografie und den damit im

1 Siehe zur Beschreibung des methodischen Vorgehens bei den teilnehmenden Beobachtungen ähnlich auch Chyle/Wlassow/Dittrich (2019).

Rahmen des Projektes gewonnenen Daten gegenstandsangemessener erschien es, praxistheoretisch fundierte Leitfragen an das Material anzulegen. Inspiriert wurden die Leitfragen durch einige zentrale Argumente der Praxistheorie. Diese stellt gemäß Reckwitz (2003) ein Forschungsprogramm für die materiale Analyse dar, welches sich praxeologischer Denkfiguren verschiedener Forschungsfelder der Sozial- und Kulturwissenschaften bedient. Für Transition Processing zeigten sich diese relevant, da sie v. a. Artefakten einen besonderen Stellenwert beimessen: „Artefakte erscheinen […] als Gegenstände, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt. In diesem sinnhaften Gebrauch behandeln die Akteure die Gegenstände mit einem entsprechenden Verstehen und einem Know-how, das nicht selbst durch die Artefakte determiniert ist" (ebd., S. 291). Gemäß Reckwitz distanziert sich insbesondere die Organisationsforschung von Modellen des zweckrationalen Entscheidungshandelns (ökonomische *Rational-Choice*-Entscheidungen) und beleuchtet stattdessen kontinuierlich-rekursive Verhaltensroutinen im Organisationsalltag, die sich aus einem gegenseitigen Interpretieren kulturell eingespielter Prozeduren ergeben (ebd., S. 285). Demnach legt die Praxistheorie den Fokus auf die Materialität des Sozialen bzw. Kulturellen und auf eine implizite, informelle Logik des sozialen Lebens (vgl. ebd., S. 289 f.). Hier lassen sich in der Anlage des Projektes *Transition Processing* Bezüge zu Deutungsmustern (vgl. Kapitel 2 i. d. B.) herstellen. Die Praxistheorie grenzt sich von einem handlungstheoretischen Verständnis von Kultur ab und soziale Praktiken werden demgemäß „verstanden als Know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten' materialen Artefakten annehmen." (ebd., S. 289).

Die praxistheoretische Auseinandersetzung zeigte sich anschlussfähig für den Gehalt der ethnografischen Daten, sodass vor diesem theoretischen Hintergrund folgende praxistheoretischen Leitfragen entwickelt wurden, welche sowohl die Beratenden als auch die Ratsuchenden in den Blick nehmen: 1) Wie wird eine Situation als Beratung inszeniert? 2) Wie werden Übergänge in Arbeit thematisiert und welche Ablaufmuster werden sichtbar?

Analytisch liegt das Erkenntnisinteresse der Fragen bei der *(Selbst-)Positionierung*, *Legitimierung von Positionierungen und Handlungen* sowie den *Normalitätskonstruktionen* der beteiligten Akteur*innen. Dabei liegt der Fokus auf *Materialität (Raum, Artefakte, Körper)*, *Interaktion (Selbstpositionierung und Adressierung)* sowie *implizitem und explizitem Wissen.*

Die praxistheoretischen Leitfragen lassen sich adäquater auf das Beobachtbare, insbesondere auf die (körperlichen) Praktiken, also auf die beobachteten Handlungsvollzüge beziehen. Praxistheoretisch gelesen weisen die Praktiken

der Beratung eine besondere Bedeutung auf und ergänzen beispielsweise die Analyse von Diskursen. Um dem Material keinen zu spezifischen analytischen und v. a. auf Inhalte fokussierten Rahmen ‚überzustülpen', wurden die oben explizierten Leitfragen erst nach dem offenen Codieren des Materials sowie nach dem Erstellen eines Codebaums und damit bereits fallspezifisch berücksichtigt. Entlang des Analyserahmens (Inszenierung von Beratung, Thematisierung von Übergängen) wurden die relevanten Kategorien nah am Material in Bezug auf das oben explizierte Erkenntnisinteresse analysiert.

7.2 Perspektiven auf institutionelle Formen der Interaktionen durch Gesprächsanalysen

Im Rahmen der Gesprächsanalyse[2] stehen vor allem institutionelle Formen der Interaktionen im Vordergrund. Das Ziel der Gesprächsanalyse im Rahmen des Projektes Transition Processing ist, zu analysieren, welche Funktionen solche Formen für die Aufgaben, Ziele, Probleme und Zwecke haben, die in den Gesprächen bearbeitet werden (vgl. Deppermann 2008: 49). Oder anders ausgedrückt: Es geht um die Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse der Art und Weise, wie und mit welcher Funktion Strukturprobleme im jeweiligen zu untersuchenden Feld bearbeitet werden. Mit dem Interesse an Beratungsgesprächen stehen in Transition Processing vor allem institutionelle Formen der Interaktionen im Vordergrund. Institutionelle Kommunikation ist insbesondere durch unterschiedliche Merkmale charakterisiert, die nicht in gleicher Weise für Alltagskommunikation gelten (vgl. Drew/Heritage 1992). So orientieren sich die Gesprächsteilnehmer*innen beispielsweise an institutionell typischen Rahmungen und Prozeduren und verwenden spezifische, mit der Institution verknüpfte Terminologien. Es können darüber hinaus spezifische Hierarchien und Asymmetrien bestehen, die an institutionelle Stati und Rollen geknüpft sind, etwa in Bezug auf das relevante Wissen oder die Art und Weise, wer welches Wissen in der Interaktion zur Geltung bringen kann (vgl. Karl 2011, Abs. 6).

Vor dem Hintergrund des leitenden Erkenntnisinteresses des Gesamtprojektes zielt das Interesse der Gesprächsanalyse insbesondere auf die Logiken und Muster der Wissensproduktion, die sich bei der Bearbeitung der institutionellen Strukturprobleme in den unterschiedlichen Beratungskontexten im Beratungsgespräch zeigen. Im Fokus stehen insbesondere die Fragen nach den Normalitätsvorstellungen in der Übergangsbearbeitung in den jeweiligen Beratungsfeldern, den Legitimierungsweisen des Handelns im Umgang mit den

2 Siehe zur Beschreibung des methodische Vorgehens in der Gesprächsanalyse ähnlich auch in Schröder/Muche (2019).

institutionellen Strukturproblemen sowie der Positionierung der Interaktionspartner*innen im Beratungssetting.

Die Gesprächsanalyse rekonstruiert, *wie* in konkreten Gesprächssituationen welche soziale Wirklichkeit hergestellt wird. Im Rahmen der Analysen interessierte neben diesem in der klassischen Gesprächsanalyse im Fokus stehenden *Wie* der Interaktion (für den deutschsprachigen Kontext: vgl. Bergmann 1988, Wolff 2007) ebenso das *Wozu*, weshalb im weiteren Verlauf der Analysen eine Orientierung an der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) erfolgte. Die Frage danach, *wozu* etwas gesagt wird, bezieht sich auf die Logik der Interaktion. Es geht also nicht um die zweckrationalen Motive der Gesprächsbeteiligten hinter den Aussagen, sondern – praxeologisch formuliert – darum, welchen praktischen Zweck eine Aussage in der jeweiligen Handlungsabfolge erfüllt, um zu rekonstruieren, welche institutionellen Strukturprobleme damit wie bearbeitet werden. Dabei sind zwei Aspekte relevant:

a) Die Bedeutung in der konkreten Gesprächssituation wird nicht dadurch hergestellt, welche Intention die Gesprächsbeteiligten mit ihrer Aussage verbinden, sondern vielmehr welche interaktiven Konsequenzen daraus folgen. Ziel der Gesprächsanalyse ist somit nicht, herauszuarbeiten, was die Gesprächsbeteiligten meinen, sondern wie auf einen vorangehenden Gesprächsbeitrag Bezug genommen wird, also welche Funktion die Aussage für den weiteren Gesprächsverlauf hat. Bedeutung entsteht also erst durch die wechselseitige Bezugnahme bzw. durch das sogenannte „Turn-Taking" (Sprecherwechsel) (vgl. Deppermann 2008, S. 79ff.).
b) Die Produktion sozialer Wirklichkeit durch die wechselseitige Bezugnahme verläuft nicht beliebig, sondern nach einer bestimmten (impliziten) praktischen Methodologie, die für eine spezifische Gruppe oder einen spezifischen Kontext typisch ist (Garfinkel 1967, S. 33-34). „Die Beteiligten orientieren sich in ihrem Handeln an hypothetisch an den Verlauf angelegten Handlungsmustern und überprüfen das Geschehen auf diese Handlungsmuster hin. Der musterhafte Charakter der Interaktion kommt zustande" (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, S. 24).

Die Gesprächsanalyse zielt deshalb darauf ab, diesen musterhaften Charakter zu rekonstruieren und bestimmte Formen, wie z. B. kommunikative Gattungen, institutionelle Interaktionstypen oder Ähnliches (Timing, Sprecherwechsel, Sprechweise, Interaktionszüge) zu beschreiben. Mit dieser Perspektive auf das *Wie* und *Wozu* wird im Kontext von Transition Processing die Bearbeitung von sogenannten *institutionellen Strukturproblemen* in den Vordergrund gerückt. Dabei handelt es sich um Strukturprobleme im Zusammenhang mit der Gestaltung bzw. Prozessierung von Übergängen in Arbeit in den unterschiedlichen Beratungsfeldern, und es steht die Frage im Mittelpunkt, wie

Übergänge in und mit den Gesprächspraktiken bearbeitet werden (vgl. Deppermann 2008).

Die Auswertung folgte sowohl einer ‚makroskopischen' als auch ‚mikroskopischen' Vorgehensweise (vgl. Deppermann 2008, S. 52). Im ‚makroskopischen Sinne' wurde zunächst mit einer Beschreibung der Struktur der Gesamtgespräche begonnen. Hierzu wurden von allen Gesprächen thematische Verläufe erstellt, in denen das Gespräch sequenzartig unterteilt wurde und die jeweiligen Sequenzen stichwortartig protokolliert wurden. Diese dienten als Grundlage für die Auswahl der Sequenzen für die Feinanalyse (vgl. ebd., S. 51 f.). Nach diesem Schritt lagen kurze inhaltliche Zusammenfassungen sowie Verlaufsprotokolle aller Gespräche vor, die die Struktur der Gespräche und die Einbettung von einzelnen Sequenzen in den Gesamtverlauf deutlich werden ließen. Die ‚mikroskopische Analyse' orientierte sich an der grundlegenden analytischen Perspektive der Fragen *Wie* und *Wozu* etwas gesagt wird. Zunächst wurden die Eingangssequenzen mikroskopisch analysiert. Dieses Vorgehen führte zur Bildung und Beschreibung erster konzeptioneller Ideen, die in Memos festgehalten und im weiteren Analyseprozess konzeptuell zu zentralen Kategorien verdichtet wurden. Nach dem Prinzip des theoretischen Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996) konnten mit Hilfe der Verlaufsprotokolle weitere Schlüsselsequenzen ausgewählt werden, die konzeptionellen Ideen widersprachen, diese erweiterten oder zu einer theoretischen Sättigung führten. Unter diesem Aspekt erfolgte eine stetige Überprüfung gefundener Ähnlichkeiten und Abweichungen im Datenmaterial.

7.3 Rekonstruktionen organisational-historischen Wissens durch Expert*innen-Interviews

Für das Projekt *Transition Processing* zeigen sich Expert*innen-Interviews für die Analyse und Rekonstruktion des organisational-historischen Wissens aufschlussreich. Die Interviewform ermöglicht die Rekonstruktion von Erfahrungswissen und Entscheidungsmaximen der Expert*innen sowie relevanter (impliziter und expliziter) Regeln zu den organisationalen Abläufen. Damit wird es möglich, ein „praxisgesättigtes Expertenwissen" (Meuser/Nagel 2003, S. 481) zu rekonstruieren, mit dem von den Expert*innen Gesetzmäßigkeiten und Routinen reproduziert, ggf. verändert, verhindert oder innovativ neu konzipiert werden. Über Expert*innen-Interviews kann der Wirkungszusammenhang von allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Strukturen, betrieblich-organisatorischen Kontextbedingungen und individuellen Optionen erschlossen werden (vgl. ebd., S. 481ff.), was sich als relevant für das Prozessieren von Übergängen zeigt. Das Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Expert*innen-Interviews liegt auf dem sogenannten „Betriebswissen" (Meuser/Nagel 1991,

S. 446), d. h. es interessiert das Wissen über betriebliche Abläufe und darüber, wie und warum die Expert*innen in ihrer spezifischen Rolle handeln und ihr Handeln legitimieren. Ziel ist, über die Wissensbestände der Expert*innen die dahinterliegenden Deutungsmuster und Rationalitäten zu rekonstruieren. Unser Erkenntnisinteresse richtet sich also auf (Sonder-)Wissensbestände des Feldes (insbesondere im Hinblick auf organisationale Strukturen und betriebliche Abläufe) und deren Systematisierung sowie auf implizite Wissensbestände. Darüber hinaus sind Problematisierungs- und Thematisierungsweisen, Adressierungsweisen, Fremd- und Selbstpositionierungen sowie das Rollen- und Beratungsverständnis der Expert*innen von Interesse.

Für die Bestimmung der Expert*innenrolle beziehen sich Meuser und Nagel auf wissenssoziologische Diskurse beginnend mit Alfred Schütz (1972), der drei „Idealtypen des Wissens" unterscheidet: für die Expert*innen existiert ein eindeutig abgegrenzter Realitätsausschnitt, innerhalb dessen sie als Expert*innen handeln, während sie außerhalb dessen als „Mann [und Frau; Anm. d. A.] auf der Straße" (Schütz 1972, zit. n. Meuser/Nagel 2003, S. 484) oder als „gut informierter Bürger [und Bürgerin; Anm. d. A.]" (ebd.) handeln (vgl. Liebold/Trinczek 2009, S. 34). Mit Sprondel wird der Expert*innenbegriff mit Bezug auf die arbeitsteilige Gesellschaft erweitert, in welcher diese über ein Sonderwissen verfügen und mit diesem umgehen. Der Begriff des Sonderwissens wird als „sozial institutionalisierte Expertise" gefasst, welche an eine Berufsrolle gebunden ist, in der unter anderem bedeutsame soziale Beziehungen hergestellt werden und damit Einfluss auf gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen genommen wird (vgl. Sprondel 1979, zit. n. Meuser/Nagel 2003, S. 485).

Meuser und Nagel erweitern den Begriff des Expert*innenwissens um jenes Wissen, welches den Expert*innen zusätzlich zur Verfügung steht und in ihre Praktiken einfließt, ohne ihnen immer intentional zur Verfügung zu stehen:

> „Wissenssoziologisch gesehen haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, mit ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne daß [sic] sie von den Akteurinnen explizit gemacht werden können." (Meuser/Nagel 2003, S. 486)

Dieses Wissen wird als subjektiv handlungsleitend und somit als relevant angesehen und kann als solches nur nachträglich rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 485-486).

Die Auswertung der Interviews stützt sich grundlegend auf das von Meuser und Nagel (vgl. 1991, 2003, 2009) vorgeschlagene Verfahren für Expert*innen-Interviews und wurde angelehnt an die *Grounded Theory Methodologie* (Glaser/Strauss 2010). Die Analyse der vorliegenden Interviews orientiert sich an thematischen Einheiten und inhaltlich zusammengehörigen Passagen im Text. Die Äußerungen der Expert*innen werden im Kontext ihrer institutionell-organisationalen

Handlungsbedingungen verortet und erhalten von dort ihre Bedeutung. Es ist also der gemeinsam geteilte, institutionell-organisationale Kontext der Expert*innen, welcher neben der leitfadengestützten Interviewform die Vergleichbarkeit der Texte ermöglicht (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 56) und für das Prozessieren von Übergängen in Arbeit von Bedeutung ist. Zur Rekonstruktion der Deutungsmuster und den Praktiken zugrundeliegenden Rationalitäten waren die folgenden Fragen analyseleitend: 1) Wie werden Strukturprobleme im jeweiligen Feld aus Sicht der Expert*innen organisational und interaktiv bearbeitet? 2) Welche Legitimationsmuster lassen sich in Bezug auf das eigene Handlungsfeld finden? 3) Wie positionieren die Expert*innen sich und andere im Feld? 4) Welche Orientierungsrahmen/Normalitätskonstruktionen finden sich?

In der Auswertung stellen sich in allen Fällen drei relevante Analyseebenen heraus, anhand derer die Ergebnisse beschrieben und die Prozesse sichtbar gemacht werden können: die Ebene der Organisation, der Beratung sowie die Ebene des einzelnen Übergangs der zu Beratenden.

7.4 Individuelle Einblicke durch biografische Interviews

Die Analyse der biographischen Narrationen wurde in Anlehnung an die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens[3] von Schütze (1984) durchgeführt. Dabei interessiert v. a. die Gesamtgestalt der Erzählung, für die der Zeitpunkt bzw. die „Gegenwartsperspektive" (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1995) entscheidend ist. Die Gesamtgestalt verändert sich, wenn sich Individuen in der aktuellen Situation (Gegenwart, z. B. im Gespräch mit einem bzw. einer Forschenden) als sinnhaft Handelnde konstituieren, indem sie sich ihrer Erfahrung (selbst-)vergewissern (Vergangenheit) und diese an Erwartung knüpfen (Zukunft). Während Schütze v. a. die Strukturen der Narration analysiert, soll es in der vorliegenden Analyse um die den Narrationen inhärenten Wissensformationen gehen, die Ausgangspunkt für Rationalitäten bilden, anhand welcher biographische Ereignisse im Kontext der Gesamtgestalt als vernünftig begründet werden.

Um Macht-Wissens-Formationen anhand von Narrationen des Selbst zu untersuchen, wurden unter der Bezugnahme auf diskursanalytische Zugänge unterschiedliche Vorschläge in der Biographieforschung vorgelegt (u. a. Schäfer/Völter 2005, Karl 2007, Hanses/Richter 2010). Dabei wird dem gesellschaft-

3 Eine Stegreiferzählung ist nach Schütze das Ergebnis eines gelingenden autobiografisch-narrativen Interviews, indem der „Informant akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen" und „er keine kalkulierte vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt." (Schütze 1984, S. 78)

lichen bzw. sozialen Charakter autobiographischer Darstellungen in besonderer Weise Rechnung getragen. Autobiographische Stegreiferzählungen werden in Analogie zu den Foucaultschen Geständnispraktiken nicht als Darstellung von Wahrheiten verstanden: „Bei der Artikulation von Erlebnissen, Einschätzungen und emotionalen oder ‚mentalen' Zuständen handele es sich allerdings nicht um eine Wahrheitsproduktion i. S. einer sprachlichen Darstellung *prädiskursiver* Entitäten, die ‚wahr' ist, weil das Subjekt selbst sie artikuliert hat, sondern vielmehr um die *Erschaffung* des Subjekts, eines Selbstbildes, das als seine Wahrheit gilt" (Schäfer/Völter 2005, S. 166).

In diesem Sinne findet im Sprechen zum einen Identifikation mit Wissensformationen und Deutungsmustern statt, durch die die Subjekte zu eben jenen Subjekten werden, als welche sie sich präsentieren. Des Weiteren ist – mit Butler gesprochen (2001) – dieser Vorgang immer auch produktiv und ermächtigend, insofern er handlungsfähige Subjekte hervorbringt. Wo Normen und Ordnungen „auf ihre Wiederholung angewiesen sind, um als solche wirksam sein zu können" (Rose 2012, S. 122), ist ihre Reiteration systematisch fehleranfällig und impliziert immer auch Verschiebungen (vgl. Thon 2016, S. 191). Es ist genau dieser dialektische Zusammenhang von Ermöglichung und Unterwerfung, der hier empirisch interessant wird und der über die Analyse von Erzählpassagen aufgeschlossen werden kann.

Die Analyse der biografischen Interviews von Ratsuchenden orientiert sich methodologisch an der Grounded Theory, die als Rahmenkonzept genutzt wird, um in den Daten gegründete Konzepte zu identifizieren (vgl. Strübing 2013; Strauss/Corbin 1996). Hierbei wird v. a. der spiralförmige, auf konstanten Vergleich aufbauende Prozess von Erhebung, Analyse und Theoriegenerierung aufgegriffen, im Hinblick auf die Auswahl der zu analysierenden Stellen das theoretical sampling, die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens, und hierin v. a. das Kodierparadigma im Kontext des axialen Kodierens. Dieses bei Corbin und Strauss eher handlungstheoretische Kodierparadigma wird in der hier vorliegenden Analyse anhand eines Frageschemas wissenssoziologisch verändert und so an die Fragestellung und Datensorte der Biografieanalyse von Transition Processing angepasst.

Bettina Dausien (1996) hat – indem sie die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens von Schütze (1984) als Kodierparadigma verwendet – das handlungs- und interaktionstheoretische Modell der *Grounded Theory* biographietheoretisch reformuliert. Denn um der „Eigenlogik" der autobiografischen Darstellung gerecht zu werden, hat die „soziologische Rekonstruktion an die Regeln der alltagsweltlichen Konstruktion erster Ordnung anzuknüpfen" (Dausien 1996, S. 110). Aus diesen Selbstnarrationen heraus werden also in der Interviewanalyse von Transition Processing die Deutungsmuster (und davon abgeleitet die Rationalitäten) und somit das implizite Wissen rekonstruiert.

Während Schütze (1984) vor allem die Strukturen der Narration analysiert, geht es in vorliegender Analyse insbesondere um die den Narrationen inhärenten Wissensformationen. Im Sinne eines heuristischen Kodierparadigmas leiten also die folgenden fünf Fragen die Analyse, mit denen einige der Elemente des Kodierparadigmas der Grounded Theory auf die Ebenen des impliziten Wissens und der biografischen Perspektive transponiert werden:

1. *Wie positioniert sich die Person in der Situation (Textstelle)?*
   Frage nach Selbstpositionierung: Hier geht es um die Binnenperspektive auf den Kontext, also um die Frage, wie dieser von den Biograf*innen selbst dargestellt/erfahren wird.
2. *Wie werden erzählte Handlungen und Selbstpositionierungen legitimiert und begründet?*
   Frage nach Legitimationsstrategien: Diese Frage zielt auf die Ebene des impliziten Wissens, das in den Praktiken zum Ausdruck kommt (also eine wissenssoziologische Ebene, die eine Unterscheidung zwischen Handlungen und Praktiken impliziert).
3. *Welche Orientierungen und Normalitäten werden im Verlauf der Narration deutlich?*
   Frage nach Normalitätskonstruktionen: Diese Frage opponiert auf praxeologische Weise gegen einen Ursache-Wirkungszusammenhang.
4. *Welche Gesamtgestalt (Schütze 1984) weist die Erzählung auf?*
   Diese allgemeine Ordnungsstruktur nutzt Dausien als Kodierparadigma, das die Merkmale biographischer Erzählungen – Gestalthaftigkeit, Prozessualität und Perspektivität – setzt, um die „Gestalt des Erzähltextes" zu rekonstruieren (Dausien 1996, S. 115).
5. *Welche Hypothesen können in Bezug auf Deutungsmuster/Rationalitäten des Übergangs formuliert werden?*

Da das Forschungsinteresse von *Transition Processing* auf die Rationalitäten des Prozessierens von Übergängen abzielt, sollen mit diesen Fragen v. a. Prozesse der Grenzziehung erkundet werden. Die Analyse zielt dann erstens auf das Vollziehen von Abgrenzungen von anderen Subjektpositionen (Selbstpositionierung), zweitens auf Differenzsetzungen zwischen ‚Vernünftigen' und ‚Wahnsinnigen' (oder auch ‚Unvernünftigen') sowie drittens auf die Legitimierung dieser Grenzziehungen ab (Karl 2007, S. 6). Gleichzeitig soll im Punkt der Selbstpositionierung auch den biografischen Erfahrungsaufschichtungen Rechnung getragen werden.

Zunächst wird die Eingangserzählung der Interviews auf die oben genannten Fragen hin analysiert. Des Weiteren werden inhaltlich ähnliche Erzählpassagen ausgewertet, um daraufhin kontrastierende Muster in den Interviews zu identifizieren und zu analysieren. Die Fragen nach der Selbstpositionierung,

den Normalitätskonstruktionen sowie den Legitimierungsmustern werden vor dem Hintergrund der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte betrachtet, wobei die biografische Perspektive auf das Beratungsangebot im letzten Analyseschritt eine besondere Rolle spielt. Die Sicht der Nutzer*innen auf die Beratungsangebote trägt in diesem Sinne den biografischen Erfahrungsaufschichtungen Rechnung.

Literatur

Bergmann, J. (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse (Kurseinheit 2). Hagen: Fernuniversität.

Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Los Angeles, Calif. [u. a.]: Sage.

Chyle H./Wlassow N./Dittrich Ch. (2019): Ein ethnografischer Blick auf Materialität in der Beratung am Beispiel von Coaching und Transfergesellschaft. In: Dörner, O./Iller, C./Maier-Gutheil, C./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik und Spannungsfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207-220.

Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Qualitative Sozialforschung, Bd. 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drew, P./Heritage, J. (1992): Analyzing talk at work: An introduction. In: Drew, P./ Heritage, J. (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–65.

Fischer-Rosenthal, W. (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Alheit, P./Fischer-Rosenthal, W. (Hrsg.): Biographien in Deutschland: Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43–86.

Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 321–332.

Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Reprinted. Cambridge: Polity Press.

Glaser, B./Strauss, A. (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränd. Auflage. Bern: Huber.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): A Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine Publishing Company.

Hanses, A./Richter, P. (2010): Die soziale Konstruktion von Krankheit: Analysen biographischer Selbstthematisierungen an Brustkrebs erkrankter Frauen und ihre Relevanz für eine Neubestimmung professioneller Praxis. In: Oelerich, G./Otto, H. U. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. VS Verlag, S. 137–150.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Karl, U. (2007): Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8(1).

Karl, U. (2011): Vergeschlechtlichte Kategorisierungen im Umgang mit institutionellen Handlungsherausforderungen am Beispiel von Gesprächen in Jobcentern. Forum Qualitative Sozialforschung, 13(1), Art. 29. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1714/3314 [Stand: 18.01.2019].

Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, R./ Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklich-

keit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: Herbert von Halem Verlag, S. 49–75.
Keller, R./Truschkat, I. (2014): Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. In: Nonhoff, M./Herschinger, E./Angermüller, J./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Band 2: Methoden und Analysepraxis, Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcrit, S. 294–328.
Liebold, R./Trinczek, R. (2009): Experteninterview. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshöfer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–56.
Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 481–491.
Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Krainer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, S. 441–471.
Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282-301. Online verfügbar unter: http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/1137/674 [Stand 11.01.17].
Reichertz, J./Marth, N. (2004): Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), 5. Jg., Heft 1/2004, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 7–27.
Rose, N. (2012): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen et al: Barbara Budrich, S. 111–126.
Schäfer, T./Völter, B. (2005). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: B. Völter, B./Dausien, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Springer: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–187.
Schütz, A. (1972): Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Herausgegeben von Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhoff.
Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
Schröder, Ch./Muche, C. (2019): Professionalität im Coaching von Führungskräften: Der organisationale Rahmen als konstituierende Prämisse professionellen Handelns. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Maier-Gutheil, C./Schiersmann, C. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Leverkusen: Barbara Burdrich. S. 241–255.
Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
Strübing, J. (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. München: Oldenbourg.
Thon, Ch. (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 62, Heft 2, S. 185–198.
Wolff, S. (2007): Textanalyse. In: Ayaß, R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 245–273.

8 Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule

Christiane Dittrich, Andreas Walther

Die Beobachtung der Organisation von Übergängen Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Beruf finden früher im Lebenslauf und bereits in der Sekundarstufe I statt, sodass hier von einer Vorverlagerung gesprochen werden kann (vgl. Dittrich und Wlassow in diesem Band, vgl. Bolay/Walther 2014). Dies betrifft – neben der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung als Einzelfallhilfe in Haupt- und Förderschulgängen ab der Vorabgangsklasse – vor allem den Ausbau und früheren Beginn von Berufsorientierung. Begründet als präventivere Ausrichtung in der Gestaltung von Übergängen geht es im Sinne aktivierender Arbeitsmarktpolitik darum, die Jugendlichen, denen vielfach fehlende ‚Ausbildungsreife' zugeschrieben wird, zu vermitteln (vgl. Lessenich 2008; Verlage/Walther 2018). Unter dem Begriff „Vertiefte Berufsorientierung" (BA 2010; BIBB 2017) wird in den nicht-gymnasialen Bildungsgängen i. d. R. bereits ab Klasse 7 über Potenzial- und Kompetenzfeststellungsanalysen begonnen, Jugendliche auf „realistische Berufsperspektiven" (Walther 2014) vorzugsweise auf den Übergang in eine duale Berufsausbildung einzustimmen. Zwar ist Berufsorientierung keine neue schulische Aufgabe. Sie war durch das Fach Arbeitslehre sowie durch curricular eingebettete Programme wie Orientierung in Berufen (OiB), Berufsorientierung in der Realschule (BORS) oder Berufsorientierung an Gymnasien (BOGY) (Arbeitslehre und Betriebspraktika) schon seit den 1990er Jahren schulisch verankert. Doch haben sich in den letzten Jahren sowohl die außerunterrichtlichen Angebote und Formate als auch die nicht-schulischen Akteure – vor allem aus der Jugend(-berufs-)hilfe sowie der Wirtschaft – in der Schule vermehrt (vgl. Faulstich-Wieland 2016, S. 7ff., Kahlert 2007, Kühnel/ Zifonun 2016, Richter 2016).

Der Ausbau der schulischen Berufsorientierung stellt nicht nur eine Vorverlagerung, sondern generell eine strukturelle Veränderung der Übergänge Jugendlicher in Ausbildung und Beruf dar. Im Gegensatz zur Annahme politischer Akteure, dass sich dies durch die Einführung entsprechender Programme regulieren ließe, wird in diesem Kapitel zu zeigen sein, dass an einer solchen Veränderung der Bearbeitung von Übergängen vielfältige Akteur*innen betei-

ligt sind und auf komplexe Weise miteinander interagieren. Ziel dieses Kapitels ist deshalb, zu untersuchen, wie durch Berufsorientierung in der Schule Übergänge prozessiert werden und welche Rolle dabei Prozesse der Beratung und Begleitung von Schüler*innen spielen. Dies beinhaltet auch die Frage, wie unterrichtsfremde Formate wie etwa Beratung in der Schule umgesetzt werden und welche Rationalitäten darin enthalten sind.

Sample und Erhebung

Im Zeitraum zwischen 2015 und 2016 wurde an einer Schule eine Erhebung bestehend aus ethnografischen Beobachtungen, Aufzeichnung und Analysen von Beratungsgesprächen, Expert*inneninterviews sowie biografischen Interviews mit Schüler*innen durchgeführt. Bei der Fallschule handelt es sich um eine integrierte Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe (IGS) mit etwa 500 Schüler*innen, welche folgende Abschlüsse erreichen können: Berufsorientierter Abschluss, (qualifizierter) Hauptschulabschluss, (qualifizierter) Realschulabschluss und die Versetzung in die gymnasiale Oberstufe. Die Schule wird von der Schulleitung als Brennpunktschule mit heterogener und teilweise schwieriger Schüler*innenschaft dargestellt. Dass die Schule ein sehr umfangreiches Konzept zur Berufsorientierung hat, das auf Kooperationen mit unterschiedlichen Akteuren wie Stiftungen, Betrieben oder freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe beruht, schreibt die Schulleitung im Wesentlichen sich selbst zu.

Im Fokus der Erhebung befindet sich ein freier Träger (Träger 1) der Kinder- und Jugendhilfe, der im Rahmen der Schulsozialarbeit Angebote zur Berufsorientierung unterbreitet. Der Träger bekommt von der Schule Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, die für Beratungen von Schüler*innen und als Büroräume genutzt werden. Zu den Mitarbeiter*innen zählen eine Sozialpädagogin (SozPäd1) und ein Sozialpädagoge (SozPäd2) sowie ein handwerklich ausgebildeter Mitarbeiter (Praxisanleiter), der in der Funktion eines Anleiters für Praxisunterricht angestellt ist. Im engeren Sinne, beginnt die Berufsorientierung in Klasse 7, in der die Schüler*innen sowohl ein Sozialpraktikum absolvieren als auch an einem Kompetenzfeststellungsverfahren teilnehmen. Häufig findet hier der erste Kontakt zwischen den Schüler*innen und Sozialpädagog*innen in Bezug auf das Thema Beruf statt. In der 8. Klasse müssen die Schüler*innen ein Betriebspraktikum absolvieren und können beim Suchen von Praktikumsstellen die Unterstützung der Sozialpädagog*innen in Anspruch nehmen. In den Klassen 9 und 10 findet vor allem individuelle Beratung sowie Praxisunterricht statt. Dabei geht es vor allem darum, den Schüler*innen durch praxisnahen Unterricht die zukünftigen Anforderungen eines Ausbildungsberufs zu verdeutlichen Das übergeordnete Ziel der Berufsorientierung ist demnach, die Schüler*innen beim Erreichen des Schulabschlusses, beim Erlangen von ‚Ausbildungsreife', beim Erreichen des Hauptschulabschlusses sowie bei der Berufswahl und der Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen. Des Weiteren

gibt es eine Praxisklasse, in der durch einen anderen freien Träger Praxisunterricht und Praxisreflexion (durch SozPäd 4 sowie eine Lehrkraft) angeboten wird. Hinzu kommen weitere Angebote durch externe Kooperationspartner wie Betriebserkundungen, Berufsmessen, Besuche des Berufsinformationszentrums (BIZ), aber auch schulinterne Veranstaltungen wie bspw. eine Praktikumsmesse von Schüler*innen für Schüler*innen.

Im Folgenden soll zuerst anhand einer Analyse ethnografischer Daten gezeigt werden, wie Berufsorientierung in der Schule vollzogen wird. In der Analyse von Beratungsgesprächen wird untersucht, nach welcher Logik Beratungsprozesse hervorgebracht werden, d. h. wie sich die Rollen und die Interaktion von Beratenden und Ratsuchenden formieren und welche Funktionen diese Beratung erfüllt, d. h. welche Anschlusspraktiken sie ermöglicht. Daran anschließend werden bezugnehmend auf die Expert*inneninterviews organisationale Strukturierungen, Legitimierungsstrategien und bestehendes berufsrelevantes Wissen sowie die Konstruktion der Adressat*innen herausgearbeitet. Mit dem Blick auf zwei exemplarische Biografien von Schüler*innen wird analysiert, wie Schüler*innen mit dieser Adressierung umgehen, wie sie die Angebote zur Berufsorientierung nutzen und wie sie versuchen Passung zu ihren aktuellen Lebenslagen herzustellen. Abschließend werden diese Perspektiven zusammengeführt, um zu rekonstruieren, wie durch Berufsorientierung in der Schule Übergänge prozessiert werden.

8.1 Setting und Vollzug von Beratung: Ethnografische Hin- und Einsichten

In welchem Setting vollzieht sich Berufsorientierung in der Schule und wie werden in diesem Rahmen Beratung und Begleitung von Schüler*innen gestaltet? Angesichts der dynamischen Entwicklung in diesem Handlungsfeld ist davon auszugehen, dass hier nur bedingt auf gewachsene und tradierte Abläufe und Strukturen zurückgegriffen werden kann, sondern viel situativ ausgehandelt wird. Um dies herauszuarbeiten und zu rekonstruieren, welche Bedeutung und welche Folgen bestimmte Praktiken im Schulalltag haben, wird auf ethnografische Beobachtungen zurückgegriffen, die über den Zeitraum von neun Monaten durchgeführt wurden. Beobachtet wurden Beratungsgespräche (Feedback zur Kompetenzerfassung, Praktikumsreflexion sowie Berufswahl), verschiedene Gruppenangebote (Praktikumsmesse, Eröffnung eines Berufsorientierungsraumes, Praxisunterricht), ein Elternabend zur Berufsorientierung, eine Schulung für Fachkräfte der Berufsorientierung sowie ein Runder Tisch zur Berufsorientierung mit verschiedenen Akteur*innen inner- und außerhalb der Schule. Der Fokus bei der Auswertung dieser Beobachtungen lag zum einen auf der Materialität der Praktiken, d. h. Räume und Artefakte der Gestaltung von

Beratung und Begleitung im Schulalltag, zum anderen die konkreten Interaktionen zwischen Fachkräften sowie zwischen Fachkräften und Schüler*innen und die darin sichtbar werdenden Umgangsweisen mit verschiedenen Wissensbeständen.

8.1.1 Das Setting: Räume, Dinge und Akteur*innen

Beratung wird gemeinhin als Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen konkreten Akteur*innen, denen die Rollen Berater*in und Beratende*r zugeschrieben sind, verstanden. Im untersuchten Fall sind dies die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Schüler*innen. In der ethnografischen Beobachtung wird jedoch sichtbar, dass sich Beratung in konkreten Räumen vollzieht, Dinge bzw. Artefakte eine wichtige Rolle spielen und auch andere, nicht in der Beratungssituation anwesende Akteur*innen den Prozess beeinflussen.

In der untersuchten Schule gibt es mehrere *Räume*, die für die Beratung im Rahmen von Berufsorientierung vorgesehen sind: Träger 1 hatte zu Beginn der Studie zwei große Räume, welche jedoch aufgrund zusätzlicher Integrationsklassen in einen großen Raum umziehen, in dem sich sowohl die Angebote der Schulsozialarbeit als auch der Berufsorientierung vollziehen.

> „Durch die großzügige Fensterfront wirkt der Raum sehr hell. Die drei Arbeitsplätze der Fachkräfte stehen quer zur Fensterfront, sodass jede*r seinen eigenen Arbeitsbereich hat. Eine Wand ist vollgestellt mit Schränken. In der Mitte des Raumes befinden sich weiße Raumteiler. Vor ihnen steht ein runder Tisch mit einigen Stühlen. Hinter dem Raumteiler stehen die roten Couchen mit dem Couchtisch und ergeben eine gemütliche Sitzecke." (BP 09)

Es wird deutlich, dass die Raumgestaltung unterschiedliche Nutzungsweisen zulässt. Schüler*innen können sich hier auch aufhalten, ohne Beratung in Anspruch zu nehmen und einfach nur ‚chillen'. Dies ermöglicht Beziehungen zwischen Berater*innen und Schüler*innen, die über die Beratung hinausgehen. Im Gegensatz dazu verfügt Träger 2 über ein sehr kleines Büro,

> „[…] den größten Raum nehmen die zwei Arbeitsplätze der Fachkräfte ein. Davor steht ein halbrunder Tisch mit drei Stühlen, insgesamt wirkt der Raum recht vollgestellt, durch die große Fensterfront jedoch trotzdem hell." (BP 08)

Aus der Raumbeschreibung geht hervor, dass dieser vor allem für die Beratung und Begleitung von Schüler*innen der Praxisklassen vorgesehen ist und alternative Nutzungsweisen nicht möglich sind. Durch die Zunahme an Akteur*innen entstand jedoch ein Mangel an Räumen, weshalb der Ausbau der

Angebote der Berufsorientierung an seine Grenzen stieß und laut den Berater*innen den Bedarfen nicht mehr entsprach. Dies zeigt auch, dass traditionell Berufsorientierung und Beratung als separate Tätigkeiten im Schulkontext nicht vorgesehen waren.

Die räumliche Gestaltung ist konstitutiv für das Beratungssetting, indem sie eine Atmosphäre schafft, in der Grenzen zwischen Rollen und Tätigkeiten verschwimmen, damit der Berufsorientierungsprozess enger begleitet und damit stärker von den Berater*innen strukturiert werden kann. Die Verortung der Angebote zur Berufsorientierung in der Schule ermöglicht einerseits eine gute Erreichbarkeit für die Schüler*innen und andererseits wird die Einflussnahme durch die Berater*innen erleichtert. Raum ermöglicht nicht nur Beratung, sondern gestaltet sie auch.

Dies zeigt sich auch bei den *Artefakten*, die dieser Raum enthält, wie etwa Broschüren und PCs. Computer spielen bei der Beratung und Begleitung von Berufsorientierung eine zentrale Rolle, etwa für die Recherche nach Ausbildungsstellen, für das Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben oder für die Suche nach berufsbezogenen Informationen:

> „Als sie die Anforderungen für Bürokauffrau gefunden haben, deutet SozPäd1 auf den Monitor […] und erklärt der Schülerin, dass sie ihr nichts Böses wolle, wenn sie sage, ihre Noten reichten für den Beruf nicht aus. Sie beginnt vorzulesen, wieviel Prozent der Ausbildungsstellen mit den verschiedenen Schulabschlüssen besetzt werden." (BP 06)

Hier dient der PC ganz offensichtlich der Strukturierung eines Beratungsgesprächs und außerdem als Fenster zur Welt, mittels dessen Hilfe Informationen, die den Beratungs- und Orientierungsprozess strukturieren, etwa zu Anforderungen und damit Erreichbarkeiten von Ausbildungsberufen, den Nachweis von Objektivität erhalten und dass gleichzeitig die Beziehung zwischen Beraterin und Schüler*in entlastet. Die neben dem Beratungsgespräch am PC ablaufenden Arbeitsschritte können sowohl Anlass als auch Resultat des Gesprächs sein:

> „SozPäd1 geht zu ihrem PC und erklärt, dass sie den Schülerinnen eine Vorlage für einen Lebenslauf ausdrucke, damit sie etwas hätten, woran sie sich orientieren könnten […] Sie holt die zwei Blätter aus dem Drucker und schaut sie sich kurz an. Dann blickt sie erst zu Lara, geht zu ihr und gibt ihr ein Blatt. Danach bekommt auch Maria eine Vorlage. Die Mädchen schauen sich den Zettel an. SozPäd1 erklärt ihnen, dass sie sich an dieser Vorlage orientieren können und sich Inspirationen, wie man etwas schreiben könnte, suchen können. Wichtig sei aber, dass sie alles in eigenen Worten schrieben, ‚sonst glaubt euch keiner, dass ihr das geschrieben habt.' Außerdem weist sie daraufhin, dass sie sich um die Formatierung des Dokumentes keine Gedanken machen müssten, dass ‚machen wir dann.'" (BP 06)

Die für den Übergang in Ausbildung relevante Anforderung des Lebenslauf-Schreibens wird durch Artefakte wie den PC, den Drucker und eine Vorlage gestaltet und ermöglicht eine angeleitete Eigenaktivität der Schülerin. Deren ‚richtige' Umsetzung ist sowohl Gegenstand als auch Resultat und damit ein Teilziel des Beratungsgesprächs. Darüber hinaus kommen auch andere Artefakte zum Einsatz, etwa Praktikumsbeurteilungen:

> „SozPäd4 nimmt eine der Praktikumsbeurteilungen in die Hand und wedelt damit herum. Sie möchte wissen, ob die Schülerin diese bereits abgegeben habe. Diese verneint dies und verweist darauf, dass sie in der letzten Woche krank gewesen sei. SozPäd4 nutzt dieses Formular, um der Schülerin zu zeigen, wie sich ihre fehlende Krankmeldung auf die Beurteilung auswirken werde. Sie ... und macht der Schülerin deutlich, dass in ihrer Beurteilung stehen werde, dass sie nicht zuverlässig sei." (BP 08)

Hier dient das Artefakt weniger zum Nachweis darüber, wie die Welt draußen ist, sondern als Beweis für die Richtigkeit der Beurteilungen des Verhaltens der Schülerin durch die Fachkraft und stellt einen direkten Bezug zu den Ausbildungschancen der Schülerin her.

Dinge dienen also zum einen dazu, Beratungsprozesse zu strukturieren, Gespräche durch aktive Verrichtungen aufzulockern und die Adressat*innen aktiv zu beteiligen, zum anderen erlauben sie, Wissensbestände zu objektivieren und Impulse der Berater*innen damit zu legitimieren: Anforderungen und Voraussetzungen ‚sind' so, es sind nicht die Berater*innen, die den Jugendlichen bestimmte Berufswünsche und -ansprüche absprechen wollen.

Anlässlich der Eröffnung eines neuen Berufsorientierungsraums in der Schule wird deutlich, dass an der sozialpädagogischen Beratung und Begleitung der Schüler*innen indirekt auch andere *Akteur*innen* mitwirken, etwa der Vorsitzende einer Stiftung, die zusammen mit einem lokalen Unternehmen die Einrichtung des Raumes finanziert hat:

> „Den neuen BO-Raum sehe er als Sprungbrett, wobei er sich besonders für die Job Wall bei Firma1 bedankt. Dadurch sollen die Übergangsquoten erhöht werden und viele möglichst auf direktem Weg in eine Ausbildung vermittelt werden." (BP 09)

Der Stiftungsvorsitzende ist dabei nicht nur als für die materiellen Rahmenbedingungen wichtig. Ähnlich wie die Artefakte konfrontiert er die Schule, die Fachkräfte und vor allem die Schüler*innen und ihre Eltern mit der Arbeitswelt draußen. Er und der Firmenvertreter wissen wovon sie sprechen, dokumentieren mit ihrer finanziellen Unterstützung Macht, Erfolg und Expertenwissen, auf das sich die Akteur*innen in der Schule berufen können – und müssen. Aber auch innerhalb der Schule sind die Beratungs- und Begleitungsprozesse durch andere Akteur*innen beeinflusst, nicht zuletzt die Lehrkräfte, die sich die Rolle

der Aufgabenzuweisung und Arbeitsteilung zwischen den Fachkräften vorbehalten:

> „Die Koordinatorin1 unterbricht SozPäd4 und betont, dass in den Praxisklassen alle Schüler*innen einen Bedarf an sozialpädagogischer Betreuung hätten. […] Besonders die Schüler*innen, die bisher noch keine Praktikumsstelle hätten, seien nun auf ihre Unterstützung angewiesen und brauchen eine intensive Beratung." (BP 03)

In den gemeinsam verantworteten Angeboten sind sie dafür zuständig, immer wieder den schulischen Rahmen herzustellen:

> „Der Praxisanleiter erklärt den Schüler*innen, dass heute zwar gekocht werde, Mathe aber immer zum Kochunterricht dazu gehöre. Es beginnt ein gemeinschaftliches Stöhnen in der Klasse. Einige Schüler*innen rufen, dass sie darauf keine Lust hätten und lieber nur kochen möchten. Die Lautstärke nimmt deutlich zu. Die Lehrkraft erhebt ihre Stimme (um nicht zu sagen, sie schreit). Sie macht den Schüler*innen klar, dass es keinen Grund zum Diskutieren gebe und sie tun müssten, was ihnen gesagt werde." (BP 05)

Auch die nur mittelbar an den beratenden und begleitenden Anteilen der Berufsorientierung beteiligten Akteur*innen und Kooperationspartner haben also die Funktion der Objektivierung und Legitimierung von Anforderungen, indem sie diese in ihrer Rolle und ihrem Status als Expert*innen als Realität präsentieren. Gleichzeitig dienen diese Akteur*innen aber auch dazu, Berater*innen und Schüler*innen gleichermaßen zu verdeutlichen, dass sich Berufsorientierung, auch wenn sie sich auf das Leben der Schüler*innen nach der Schule bezieht und sich nach anderen Kriterien vollzieht als Unterricht, dennoch an den schulischen Abläufen, Logiken und Hierarchien orientieren muss.

Der Blick auf Räume, Dinge und Akteur*innen zeigt, dass und wie sich Beratung zwischen Anforderungen des Arbeitsmarktes auf der einen und der Schule auf der anderen Seite positionieren muss und welche Grenzen ihr in der Gestaltung ihrer Aufgabe gesetzt sind.

8.1.2 Praktiken der Beratung und Begleitung

Neben dem materiellen Setting von Beratung nimmt die ethnografische Beobachtung in erster Linie das Tun der Akteur*innen bzw. Praktiken in den Blick. Mit Beratung werden vor allem Gespräche assoziiert, doch zeigen sich in der Beobachtung sowohl unterschiedliche Formen von Gesprächen als auch mitlaufende Praktiken, die die Gespräche strukturieren.

Eine häufige Form des Beratungsgesprächs, die sich schon bei der Einrich-

tung und Ausstattung der Beratungsräume gezeigt hat, ist die *Praktik des Informierens* der Schüler*innen durch die Fachkräfte in Bezug auf Ausbildungsberufe und ihre Anforderungen, Praktikumsplätze und Abläufe im Prozess von Berufsorientierung und Bewerbung.

> „SozPäd1 erkundigt sich, ob die Schülerin den Beruf der medizinischen Fachangestellten kenne. Diese kneift die Augen zusammen und schüttelt den Kopf. Sie fragt, ob man da bei Ärzten arbeite. SozPäd1 nickt und erklärt, dass man zum Beispiel bei einem Zahnarzt oder Allgemeinarzt tätig sei und zum einen an der Rezeption arbeitet, zum anderen dem Arzt bei der Arbeit mit den Patienten helfe. Sie erklärt, dass die Bezahlung gut sei und es viele Ausbildungsstellen gebe, da es auch viele Ärzte gebe. Außerdem würden medizinische Fachangestellte immer gebraucht." (BP 06)

In dieser Beobachtungssequenz zeigt sich Informieren als Aufklärung über bislang von der Schülerin offensichtlich nicht in Erwägung gezogene Optionen. Die Einstiegsfrage der Beraterin verdeutlicht dabei das Ziel, eine gemeinsame Wissensgrundlage herzustellen. Die Sequenz dokumentiert aber auch die Beziehung zwischen Beraterin und Schülerin als Verhältnis zwischen Wissender und Nicht-Wissender. Nicht-Wissen wird einerseits als (noch) legitim, andererseits als zu überwinden dargestellt. Im Verlaufe der Beratungsgespräche wird jedoch neben der Weitergabe einzelner, spezifischer Informationen, auch zunehmend die Tätigkeit des Sich-Informierens der Schüler*innen zum Thema:

> „SozPäd2 notiert das Gesagte und fragt den Schüler, ob er denn wisse, wo er sich über Berufe informieren könne. Der Schüler runzelt die Stirn und überlegt einen Moment und sagt schließlich übers Internet. Dies nimmt SozPäd2 auf und bejaht dies. Außerdem verweist er darauf, dass er und seine Kollegin SozPäd1 ebenfalls zur Beratung für Berufe zur Verfügen stehen und er sich gerne jederzeit an sie wenden könne." (BP 02)

In der Abfrage und Weitergabe von informationsrelevantem Wissen drückt sich die Erwartung aus, sich selbständig zu informieren; eine Schlüsselkompetenz, die wiederum Wissen über Informationsquellen und -strategien voraussetzt und die Nicht-Wissen sukzessive delegitimiert.

Erwartungen und Aufforderungen, z. B. sich zu informieren, drücken sich häufig in expliziten *Verabredungen* auf Folgeschritte aus, die i. d. R. von den Schüler*innen zu vollziehen sind.

> „SozPäd1 fragt, ob sie denn schon zu einem Ergebnis ihrer Recherche gekommen ist, doch die Schülerin schüttelt mit dem Kopf. SozPäd1 lächelt sie an und erklärt ihr, dass sie sich jetzt sofort auch nicht entscheiden müsse. Sie könne sich die verschie-

denen Informationen nun durch den Kopf gehen lassen und vielleicht wisse sie dann beim nächsten Termin schon wieder mehr." (BP 06)

Diese Sequenz dokumentiert erstens, dass ihr bereits eine Verabredung vorausgegangen ist (sich zu informieren), zweitens wird sowohl festgesetzt, dass es einen weiteren Termin geben wird, als auch, was die Schülerin bis dahin zu erledigen habe (sich Informationen, durch den Kopf gehen lassen). Beratung als Teil der Berufsorientierung vollzieht sich damit als Folge von Informationsweitergabe seitens der Beraterin und Informationsverarbeitung seitens der Schülerin. Es zeigt sich aber auch, dass Verabredungen zwar von der Beraterin als beiderseitige Vereinbarungen thematisiert, meist aber im Modus einer (Haus)Aufgabe angeordnet werden.

Ein übergreifendes Motiv der Berufsorientierung, das einem anderen Ablaufmuster folgt als in der Einzelberatung, ist das Erfüllen von Aufgaben. Während in der Einzelberatung zumindest oberflächlich Wert auf den Nachvollzug seitens der Schüler*innen gelegt wird, liegt der Schwerpunkt hier eindeutig auf der Unterordnung bzw. Anpassung an eine dominante und als relevant gesetzte Ordnung. Nicht überraschend setzt sich der Modus der Verabredung im Modus der *Kontrolle* fort. Anders als beim Informieren und Verabreden, wechseln die Fachkräfte hier jedoch vom (An)Sagen zum (Nach)Fragen, vor allem zur Überprüfung der Einhaltung vorhergehender Vereinbarungen bzw. der Erledigung der daraus folgenden Aufgaben.

„Danach fragt SozPäd4 die Schülerin, warum sie ihre Bewerbungen nicht abgegeben habe, diesmal in einem deutlich schärferen Ton. Die Schülerin erklärt, dass sie noch keine Zeit gehabt habe. Auf Nachfrage von SozPäd4 erklärt sie, sie habe zu ihrer Oma gemusst. […] SozPäd4 nickt und fragt weiter, was sie am Samstag gemacht habe. Lächelnd antwortet die Schülerin, sie habe ausgeschlafen. SozPäd4 fragt weiter nach dem Freitag nach der Schule. Die Schülerin guckt auf den Tisch vor sich und meint, da habe sie es vergessen. SozPäd4 erhebt ihre Stimme und erklärt, dass es so nicht weitergehen könne und dass das nur faule Ausreden seien." (BP 08)

Die Beraterin nimmt Bezug auf vorangegangene Verabredungen. Genauso offensichtlich und unmissverständlich werden Interpretationsspielräume bezüglich des ‚Wann und Wie' der Erledigung von Aufgaben eingeengt. Den Schüler*innen wird Verantwortung übertragen, Aufgaben zu erledigen, nicht aber sie zu interpretieren. Damit ist eine normative Vorstellung einer ‚richtigen' Art und Weise von Berufsorientierung verbunden, an die sie sich anpassen, der sie sich unterwerfen sollen. Kontrolle ist dabei durchaus mit Sanktionierung verbunden. Dort, wo Verabredungen explizit als Aufgaben markiert werden, kann diese Sanktionierung des schulischen Rahmens entsprechend in Form schlechter Bewertung (Kopfnoten) erfolgen, häufiger jedoch in Form einer

dramatisierenden Einschüchterung und Verunsicherung bezüglich der Konsequenzen für den eigenen Übergang und weiteren Lebensverlauf:

> „Die Lehrkraft übernimmt nun die Runde und bittet die Schüler*innen zu erzählen, wo sie ihr Betriebspraktikum absolvieren wollen und ob sie schon einen Platz haben. Die zweite Schülerin, die an der Reihe ist, hat noch keine berufliche Vorstellung und antwortet mit einem kurzen „keine Ahnung" und lacht. Auf die Frage, wo sie ihr Praktikum absolvieren möchte, antwortet sie mit einem Schulterzucken: ‚weiß nicht'. Sowohl der Praxisanleiter als auch Lehrkraft4 drücken ihre Verärgerung über die Planlosigkeit der Schülerin aus. Schließlich müsse sie so langsam wissen, wo sie ihr Praktikum mache, bevor es zu spät sei, wenn es das nicht schon sei. Die Schülerin lässt immer mehr die Schultern hängen und starrt auf einen Punkt auf dem Tisch. Die Lehrerin und der Praxisanleiter beginnen nun abwechselnd verschiedene Berufsfelder abzufragen, doch die Schülerin schüttelt immer nur mit dem Kopf. Schließlich lassen die beiden von der Schülerin ab." (BP 05)

Die Sanktionierung erfolgt selbstverständlich auch positiv im Sinne einer Bestätigung und Bestärkung, wenn Schüler*innen die Verabredungen einhalten und die Vorstellungen ‚richtiger' Berufsorientierung verinnerlicht zu haben scheinen.

> „Danach ist der nächste Schüler an der Reihe. Er erzählt, dass er gerne im Zoo arbeiten möchte. Kaum das er dies ausgesprochen hat, ruft eine Schülerin herein, dass er doch erzählt habe, dass er Tierarzt werden wolle. Der Schüler stockt etwas und erklärt dann, dass das schon toll wäre, ihm es aber wichtig sei, überhaupt mit Tieren zu arbeiten. Der Praxisanleiter bestärkt den Schüler mit den Worten: ‚Das ist doch schön'". (BP 05)

Berücksichtigt man den Rahmen des Unterrichts, hat die demonstrative, wertschätzende Anerkennung gleichzeitig den Effekt der Präsentation ‚richtiger' Berufsorientierung gegenüber den anderen Schüler*innen, sowohl derer, die noch nicht wissen, was sie machen wollen, als auch derer, deren Berufswünsche vermeintlich für sie nicht erreichbar sind.

Der Aspekt der Unterwerfung dokumentiert sich nicht zuletzt auch in Formen des *Hinterfragens* von Berufswünschen und -vorstellungen der Schüler*innen.

> „Nun ist der Schüler an der Reihe, der (auch jetzt wieder) mit dem Kopf auf dem Tisch liegt. Die Lehrerin spricht ihn mit etwas gereizter Stimme an, wie er sich seine Zukunft vorstelle. Er antwortet, dass er etwas mit Computern machen möchte. Die Lehrerin fragt, was genau. Dies kann der Schüler nicht beantworten und erklärt, dass er gerne am Computer arbeite und auch schon ein Praktikum im IT-Bereich gemacht habe. Die Lehrerin lächelt schwach, sagt kurz „schön" und fordert die nächste Schülerin auf." (BP 05)

Das Hinterfragen – und das mäeutische Fragen ähnlich einer mündlichen Prüfung; es lässt erahnen, dass die Lehrkraft davon ausgeht, dass der Schüler sie nicht zufriedenstellend beantworten kann – dient dazu, dem Schüler sein Nicht-Wissen vor Augen zu führen. Aufgrund dessen er nicht über die notwendigen Informationen verfügt, mit denen er eine fundierte Berufswahlentscheidung treffen, geschweige denn begründen und rechtfertigen kann.

Solche Schilderungen führen zur Frage, wie es gelingen kann, dass sich Schüler*innen auf Prozesse der Berufsorientierung einlassen. Deshalb ist es wichtig auch auf Praktiken der *Vertrauensbildung* hinzuweisen, die Praktiken der Kontrolle, Verunsicherung oder Disziplinierung immer wieder ausbalancieren. Dazu gehören auf der einen Seite wertschätzende Anerkennung, auf der anderen Seite aber auch Entgegenkommen, Entlastung und Druck herauszunehmen:

> „SozPäd1 deutet auf den Bildschirm und erklärt der Schülerin, dass sie der Schülerin nichts Böses wolle, wenn sie sage, ihre Noten reichten für den Beruf nicht aus. Sie beginnt vorzulesen, wieviel Prozent der Ausbildungsstellen mit den verschiedenen Schulabschlüssen besetzt würden. Die Schülerin lässt die Schultern hängen und schaut weiter auf den Monitor. SozPäd1 legt ihr die Hand auf die Schulter und meint, dass sie es trotzdem versuchen könne sich auf Ausbildungsstellen in diesem Bereich zu bewerben. In erster Linie solle sie sich dann bemühen ihre Noten zu verbessern, damit sie bessere Chancen habe. Sie fragt die Schülerin, wie realistisch eine Verbesserung aus ihrer Sicht sei." (BP 06)

Nachdem die Fachkraft unter Zuhilfenahme des PCs die Schülerin mit ‚der Realität' konfrontiert und diese dies durch das Hängenlassen ihrer Schultern bestätigt hat, nimmt sie eine ermutigende und vertrauensvolle Haltung ein, die sie durch Nähe und Berührung verkörpert. Indem sie nach dem Realitätstest der Schülerin vermittelt, dass sie diese Option dennoch verfolgen könne, überlässt sie es de facto ihr, die Nichterreichbarkeit der Wunschoption auszusprechen.

Die hier zitierten Beobachtungssequenzen zeichnen sich nicht nur durch Sprache und Artefakte aus, sondern es werden auch spezifische *Körperpraktiken* sichtbar. Mittels von Blicken, körperlicher Nähe und Distanz oder von Dominanz und Unterwerfung werden Gesprächsabschnitte eingeleitet, betont, abgeschlossen oder ratifiziert wie etwa im folgenden Beispiel:

> „SozPäd1 geht zu den Mädchen und hockt sich vor sie, sodass sie leicht nach oben zu den Mädchen schauen muss. Sie lächelt die Beiden an und fragt, ob sie denn ihre Lebensläufe dabei hätten. Die Schülerinnen schauen sich kurz an, dann beginnt Maria in ihrer Tasche zu wühlen. Leela presst die Lippen aufeinander und sagt SozPäd1, dass sie ihren Lebenslauf nicht dabeihat […] Auch [Maria] hat ihren Lebenslauf nicht dabei. SozPäd1 steht auf und blickt nun auf die Schülerinnen herab. Sie schüt-

telt den Kopf, erhöht ihre Stimme leicht, lächelt aber immer noch. Sie sagt, dass das Hausaufgaben gewesen seien, die die Schülerinnen nun nicht erbracht haben. Diese blicken auf den Boden." (BP 06)

Das In-die-Hocke-Gehen der Sozialpädagogin erzielt erst einmal ein Angebot auf Augenhöhe und – in Verbindung mit dem Lächeln – Vertrauen, auch wenn das Sich-Herablassen den Statusunterschied nicht unbedingt nivelliert, sondern auch betonen kann, wie durch das zusätzliche Abfragen von (Haus)Aufgaben deutlich wird. Dies lässt zumindest das Sich-Anblicken der Schülerinnen mit zusammengepressten Lippen vermuten. Auf die Antwort der Schülerinnen, die offensichtlich eine Verabredung nicht eingehalten haben, steht die Sozialpädagogin auf, stellt den Statusunterschied auch körperlich wieder her, wobei Lächeln und Stimme eine Gleichzeitigkeit zwischen einem fortbestehenden Vertrauensverhältnis und Kontrolle ausdrücken – oder zwischen dem schulischen Aufgaben- und Kontrollprinzip und der sozialpädagogischen Beziehungsarbeit. Die Mädchen erscheinen einerseits passiv, andererseits ratifizieren sie die Darstellung der Fachkraft, indem sie stumm auf den Boden blicken. Beratung geht demnach keinesfalls nur in sprachlicher Interaktion auf, sondern wird durch Körperpraktiken unterstützt bzw. teilweise auch ersetzt, um das angestrebte Vertrauensverhältnis durch explizite Aussagen nicht in Frage zu stellen.

8.1.3 Funktionen und Effekte der Gestaltung von Beratung

Die Analyse von Räumen, Akteuren und Artefakten sowie von Gesprächs-, Aufgaben- und Körperpraktiken sowie ihrer spezifischen Kombinationen und Zusammenhänge lenkt, vor allem dort wo sie sich wiederholen, den Blick auf Sequenzen, auf Abläufe von Praxisfolgen, die sich bewährt haben, weil sie den Akteur*innen Handlungsfähigkeit im Setting Berufsorientierung in der Schule sichern. Zugleich werden damit Asymmetrien und Machtungleichgewichte reproduziert. Dies soll im Folgenden an zwei zentralen Themen der Gestaltung von Beratung im Rahmen schulischer Berufsorientierung rekonstruiert werden: dem Knüpfen von Arbeitsbündnissen und dem Ziel der Sicherung von Anschlussperspektiven.

An verschiedenen Aspekten ist bereits deutlich geworden, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte die Schüler*innen sowohl aus einem Statusvorsprung bzw. einer Dominanzperspektive adressieren als auch Vertrauensangebote machen (und Vertrauenswürdigkeit einfordern). Diese Gleichzeitigkeit lässt sich als Versuch interpretieren, ein spezifisches *Arbeitsbündnis* zu etablieren, das aber gleichzeitig abhängig von der Akzeptanz und Mitwirkung seitens der Schüler*innen ist. Dieses Arbeitsbündnis erklärt sich jedoch nicht allein aus den Interaktionen zwischen Fachkräften und Schüler*innen, sondern erst über die

Einbettung und Einbindung in einen schulischen Kontext und ein Netzwerk aus schulischen und außerschulischen Kooperationspartner*innen. Ein zentraler Aspekt dieses Arbeitsbündnisses ist die Positionierung der Schüler*innen als hilfs- und beratungsbedürftig, etwa bei der Erstellung eines Lebenslaufs:

> „Der Schülerin fällt auf, dass bei angestrebtem Abschluss ‚Hauptschulabschluss' steht. Sie fragt SozPäd4, ob da nicht qualifizierter Hauptschulabschluss stehen müsse. SozPäd4 antwortet, „das wissen wir jetzt noch nicht", woraufhin die Schülerin erwidert, „aber das mach ich doch." Wieder antwortet SozPäd4: „Wir wissen das jetzt noch nicht." Erneut wiederspricht die Schülerin, „ich mach das doch." Mit den Worten, „wir lassen das jetzt so", beendet SozPäd4 die Diskussion. Die Schülerin lehnt sich zurück." (BP 08)

Offensichtlich bezieht sich die Fachkraft in der Einstufung der Schülerin beim Verfassen ihres Lebenslaufs auf bisher dokumentierte(s) (Wissen zu) Schulleistungen der Schülerin, die sich über ihre Bildungsziele und -ansprüche (Wollen) definiert. Die vorherrschende und institutionalisierte Defizitorientierung in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung muss also ständig in Interaktionen durchgesetzt werden. Besonders im schulischen Kontext scheint den Fachkräften dazu oft keine Alternative offenzustehen, dies auch gegen den Widerstand der Schüler*innen zu behaupten und durchzusetzen. Dass dies eine wenig nachhaltige Strategie ist, zumal mit Blick auf den weiteren Übergangsverlauf jenseits des eigenen und schulischen Einflussbereichs, drückt sich in Versuchen aus, Dominanz, Kontrolle und Vertrauen zu vereinbaren.

Dieses durch den Versuch der Balance zwischen Asymmetrie und Vertrauen, Ermutigung und Konfrontation charakterisierte Arbeitsbündnis resultiert aus der Gleichzeitigkeit der institutionellen Zielvorgabe einer prioritären Vermittlung der Schüler*innen in eine duale Ausbildung und der Abhängigkeit der Fachkräfte davon, dass die Schüler*innen ein solches Beratungsergebnis ratifizieren, als eigene Entscheidung annehmen und umsetzen. Beratung im Kontext von Berufsorientierung in der Schule lässt sich als Ringen um *Anschlussperspektiven* charakterisieren. Immer wieder wird deutlich, dass die Fachkräfte den Jugendlichen sehr früh versuchen, „realistische Berufsperspektiven" (Walther 2014) aufzuzeigen:

> SozPäd2 fragt den Schüler, was er denn werden möchte. Darauf antwortet der Schüler, ‚Ingenieur'. SozPäd2 lehnt sich zurück, nickt, zeigt sich aber leicht überrascht. Er fragt den Schüler, warum er den Beruf machen wolle. Dieser antwortet, dass es ihn interessiere. Nun lehnt sich SozPäd2 wieder nach vorne und fragt weiter, ob er sich denn schon für eine bestimmte Richtung entschieden habe und was er denke, was ein Ingenieur tue. Diese Fragen kann der Schüler nicht beantworten, er senkt den Kopf und starrt vor sich auf den Tisch. SozPäd2 fragt weiter nach dem Interesse an dem Beruf

und bekommt als Antwort, das Technische sei das Interessante. Außerdem hätten die Berichte von Unternehmen4 sein Interesse geweckt. Daraufhin erklärt SozPäd2, dass Ingenieur ein Beruf sei, bei dem man studieren müsse und es doch erstmal besser sei, wenn er sich einen Beruf auswähle, der leichter zu erreichen sei wie zum Beispiel Mechatroniker. Er erklärt die verschiedenen Richtungen, die man einschlagen kann (KFZ-Mechatroniker, Zerspannungsmechaniker). Der Schüler sitzt weiterhin mit hängenden Schultern da und zieht die Mundwinkel nach unten. Er sagt nur, dass er noch nicht genau wisse, welchen Bereich er einschlagen möchte. Daraufhin lächelt SozPäd2 den Schüler an und sagt: ‚Das musst du ja jetzt auch noch nicht'." (BP 02)

In einer Mischung aus Offenheit gegenüber den Interessen des Schülers, mäeutischem Nach- und Hinterfragen bezüglich der Wissensgrundlage seiner Interessen, einem körperlichen Wechsel zwischen Nähe und Distanz (wobei Nähe eher drohend und bedrängend als vertrauensvoll erscheint), einer abschließenden Entlastung und dem Verzicht auf eine Explizierung der stattgefundenen Unterwerfung des Schülers unter die ‚Realität des Übergangs' wird nicht nur ein Arbeitsbündnis im oben beschriebenen Sinne bestätigt, sondern auch die erste Weiche in Richtung auf Anschlussperspektiven gestellt, die aus Sicht der Fachkraft realistisch und erreichbar sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass – wie eingangs mit Blick auf die Akteur*innen deutlich wurde – die Beratung und der Berufsorientierungsprozess sich nicht allein zwischen Fachkraft und Schüler*in vollziehen, sondern vor dem Hintergrund eines, durch die Schule und die externen Kooperationspartner*innen vermittelten, gesellschaftlichen Diskurses, in dem ‚Fachkräftemangel' und ‚Ausbildungsreife' so ineinandergreifen, dass Schulabgänger*innen ein Scheitern beim Übergang in Ausbildung individuell zugeschrieben werden kann, während diese eher zu weiterführendem Schulbesuch tendieren, um ihre Wahlmöglichkeiten zu erweitern.

8.1.4 Zusammenführung: Berufsorientierung als Inszenierung von Beratung

Die ethnografische Analyse zeigt, wie im Rahmen schulischer Berufsorientierung die pädagogische Handlungsform Beratung in den schulischen Rahmen integriert, ja inszeniert wird. Ohne ein festes Skript institutionell gewachsener Rollen und Abläufe erweist sich in der diskursiven Legitimation und pragmatischen Strukturierung der Praktiken das Hervorbringen von Anschlussperspektiven als zentrale Funktion und Ziel. Dass und welche Anschlussperspektiven den Schüler*innen durch Beratung eröffnet werden sollen, geben sowohl der schulische Rahmen als auch die beteiligten externen Akteur*innen wie Betriebe oder Agentur für Arbeit vor. Gleichzeitig zeigt sich an der Relevanz von Räumen und Dingen, dass die Inszenierung von Beratung auf eine Bühne und auf

Requisiten angewiesen ist und wie diese wiederum die Inszenierung beeinflussen, um Vereinbarkeit mit dem schulischen Rahmen sowie Handhabbarkeit in der alltäglichen Aufführungspraxis sicherzustellen. Daneben drückt sich auch in den körperlichen Praktiken der Akteur*innen ein spezifisches Arbeitsbündnis zwischen Fachkräften und Schüler*innen, zwischen Asymmetrie und Vertrauen, Ermutigung und Konfrontation aus; eine Konstellation des Cooling Out, in der Anschlussperspektiven ausgehandelt werden, die aus Sicht der Fachkräfte erreichbar erscheinen und so ihre Handlungsfähigkeit sichern.

8.2 Beratungsgespräche als Verfahren der Informationsvermittlung und der Schaffung von Verbindlichkeit

Im Gegensatz zu den ethnografischen Beobachtungen, ermöglicht eine Gesprächsanalyse einen genauen Einblick in den sprachlichen Ablauf von Beratungsgesprächen. Während die Ethnografie unterschiedliche Formen von Gesprächen in den Blick nimmt, konzentriert sich die Gesprächsanalyse auf Gespräche, die von den Akteur*innen im Feld auch als Beratungsgespräche markiert werden. Diese Gespräche lassen sich sowohl legitimatorisch als auch praktisch als Kern der Beratungsinteraktion bezeichnen. Das Augenmerk liegt auf den Normalitätserwartungen, Legitimationsmustern sowie Positionierungen der Interaktionspartner*innen. Dazu werden Sequenzen des Einstiegs, aus dem Verlauf sowie des Abschlusses von Beratungsgesprächen analysiert. Dabei liegt ein Augenmerk auf der Verteilung der Redeanteile, der Strukturierung der Gespräche durch Artefakte etwa den PC sowie ihrer thematischen Begrenzung. Die Gespräche von einer Dauer zwischen 20 Minuten und einer Stunde wurden aufgezeichnet, transkribiert und nach den Prinzipien der Gesprächsanalyse (vgl. Kap. 4 i. d. Band) ausgewertet.

Die Beratungsgespräche wurden alle von der gleichen Fachkraft, einem Sozialarbeiter (SozPäd2, 28 Jahre) geführt. Bei den Gesprächspartner*innen handelt es sich um einen männlichen (Nadir, 16 Jahre alt) und drei weibliche Jugendliche (Vanessa, 15, Mira, 16 und Leela, 17 Jahre alt), die die 10. Klasse besuchen und den Realschulabschluss anstreben. In allen Gesprächen geht es um Anschlussperspektiven nach der 10. Klasse. Das heißt, im Gegensatz zu den Schüler*innen, die im Zentrum der ethnografischen Beobachtungen standen, geht es hier um Schüler*innen mit grundsätzlich größeren Wahlmöglichkeiten im Anschluss an die Schule. Insgesamt herrscht in allen Gesprächen eine eher vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater und Schüler*in vor. So duzen sich Berater und Schüler*innen und der Berater wechselt häufig in einen saloppen Sprachstil (z. B. „BOAH“, „KRASS“). Zudem kennt der Berater befreundete Schüler*innen, die er für einen Erfahrungsaustausch vorschlägt oder nach denen er sich erkundigt. Der Raum, indem die Beratung stattfindet, scheint offen

für andere Schüler*innen zugänglich, teilweise auch während der Beratungsgespräche und auch zum ‚Chillen' (siehe oben).

8.2.1 Einstiege: Herstellung eines gemeinsamen Bezugsrahmens

Der Beginn der Gespräche ist deshalb von Interesse, weil hier – analog zum Arbeitsbündnis (siehe oben) – ein gemeinsamer Bezugsrahmen hergestellt wird. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Erst- und Folgegesprächen.

Erstgespräche beginnen i. d. R. mit der Frage für welchen beruflichen Bereich sich der/die Schüler*in interessiert. Dabei wird sich an institutionellen Verfahrenselementen der Berufsorientierung orientiert (Praktikum, Schulauswahl, Bewerbungsverfahren).

B: ok ((einmal mausklicken)) (--) SO: (---) du suchst nen
PRAKtikum=
S: ja:;;(.)
B: für WELchen bereich? (.)
S: meDIzin wäre s' angebracht (.) ALso in RICHtung medizin-(.)
B: in richtung MEDIzin?(.)
S: mhm. (---)
B: FÜR WELche ähm (.) ist es auch DIE fachOBERschule (.)
geSUNDheit=auch die SCHUle10?=
S: =JA-
B: ((schreiben, ca. 3.0 Sekunden lang))
Ok SOll ich dir DIrekt auch den PRAKtikumsVERtrag ausdrucken?=
S: =das=wär=gut sehr gut-(-)
B: ja ok. (--) ähm
((einmal mausklicken))
SO.
(1.5)
haste dir DA schon geDANken gemacht(.) wo geNAU?(--)
S: Also: ich will ja [IRgendwann] mal KRANKenschwester oder ÄRZtin werden(.)
B: [((einmal mausklicken))]
ja. (.)

(Gespräch Vanessa)

Der Berater eröffnet das Gespräch, indem er den Gesprächsanlass, die Suche nach einem Praktikumsplatz, thematisiert und so einen Gesprächsrahmen setzt. Nachfragen zielen auf Informationen, die den Beratungsanlass bearbeitbar machen, während die Schülerin die Möglichkeit erhält, ihr Anliegen zu konkretisieren. Der Berater wiederholt ihre Aussagen, um sie entsprechend des Ver-

fahrens einzuordnen und Anschlüsse zwischen seinem Wissen und dem Beratungsfall herzustellen. Diese Nachfragen stimulieren dabei weniger Erzählungen oder Erläuterungen der Schülerin, warum sie sich für das Berufsfeld Medizin interessiert, sondern wirken eher wie ein Abfragen bzw. das Ausfüllen eines Formulars, in dem bestimmte Punkte enthalten sein müssen, worauf auch das ständige Bedienen des PCs seitens des Beraters hinweist.

Erst nach dem Ausdrucken des Praktikumsvertrages erfolgt dann eine Nachfrage des Beraters, die darauf ausgelegt ist, die Schülerin zum Erzählen zu bewegen. Die Schülerin expliziert zwar ihren Berufswunsch, bleibt aber relativ unkonkret und schwächt den eingangs geäußerten Wunsch, Ärztin zu werden, immer wieder ab. Der Berater greift die Erzählung der Schülerin nicht auf, sondern reagiert nur mit einem Mausklicken und einem „ja". Insgesamt bleibt der übergeordnete Rahmen der Beratung offen, die Fragen und Äußerungen des Beraters erscheinen weniger an der Person und ihrer beruflichen Perspektive als daran, das Gespräch am Laufen zu halten orientiert. Im Vordergrund steht die Suche nach einer Praktikumsstelle. Die Beratung setzt auch nicht an dem Wissen und den Bedürfnissen der Schülerin an, sondern an den Wissensstrukturen des Beraters sowie des Beratungssettings, die nach einem beliebig erscheinenden Prinzip eingebracht werden. Der Berater wirkt wie in einer Programmstruktur gefangen, die primär auf Informationsvermittlung und Absicherung des Verfahrens ausgerichtet scheint, das zudem durch Dokumentation mittels PC geprägt ist.

Auch Folgegespräche beginnen mit der Herstellung des Bezugsrahmens, indem in der Regel an frühere Gespräche angeknüpft wird wie sich an einem anderen Beispiel zeigt:

B: OK. (.)
KAN' KANst du mir NOCHMA SAgen (--)
WELche
((einmal mausklick))
beRUFSschule das war?
((einmal mausklicken)) (.)
S: Schule2. (.) […]
B: und DAS wäre ja- (.)
HAST du schon bei der SCHUle ANgerufen? (-)
S: Äh:: (.) BEI der [( )] SCHUle?
B: [wir WAren doch DAnn] wir ham dann
beim letzten mal gesagt dass DU NOCHmal vielleicht-=
S: DA STEhen aber AUch=das' das STEht ja (.) wo man MAchen kann. (10.0)
B: ((schreibt und dreimal mausklicken))
ok (.) dann schauen wir uns das nochmal an. (.)

(Gespräch Nadir)

Der Berater weist dem Schüler die Verantwortung zu, den Anschluss ans letzte Gespräch herzustellen, füllt dies dann – unterstützt durch den PC – selber aus. Wo er selber ins Stocken kommt, adressiert er den Schüler in seiner Selbstständigkeit, den Kontakt zur Schule eigenständig herzustellen und mit der Erwartung, bereits gut informiert sein bzw. die Zusammenhänge erkennen können. Der Gesprächseinstieg dient zur Verdeutlichung eines gemeinsamen Bezugsrahmens von Berater und Schüler, so dass kaum Explikationen seitens des Beraters notwendig sind. Es geht nur noch darum, die bereits getroffene Entscheidung für das Praktikum auch umzusetzen. In der Abfrage vereinbarter Aufgaben wird deren Nichterfüllung jedoch nicht weiter thematisiert, sondern der Beratungsprozess auf einer Verfahrensebene weitergeführt. Diese ist wiederum stark durch den PC strukturiert. Auch wenn nicht transparent wird, was der Berater tut (z. B. Recherche oder Dokumentation), weist die nicht parallele, sondern sequenzielle Abfolge von Sprechen und PC-Bedienung darauf hin, dass sich der Beratungsprozess in der Interaktion von PC und Gespräch vollzieht.

In beiden Gesprächen wird als Bezugsrahmen der Beratung eher das Verfahren der beruflichen Orientierung mit seinen programmatisch und materiell vorgegebenen Schritten und weniger der biografische Orientierungsprozess der Schüler*innen gesetzt.

8.2.2 Ablauf von Beratungsgesprächen: Informieren, Abfragen und Ausloten

Wie wird der im Einstieg gesetzte Bezugsrahmen im weiteren Verlauf der Gespräche ausgefüllt bzw. beibehalten oder modifiziert? In vielen Beratungsgesprächen ist das Finden eines passenden Berufs ein zentraler Gegenstand. Die folgende Sequenz schließt daran an, dass eine Schülerin denkt ihren ersten Berufswunsch Polizistin nicht weiter verfolgen zu können:

B: hm WArum ist das keine Option mehr für dich? (-)
S: ICH weiß nicht;
(2.5)
weiß NICHT ob ich so DES mit der schule noch HINkrieg. […]
B: was=MEINst du=genau? (.)
S: wegen den NOten her WEIL ICH hab MICH echt gehen lassen
ZUR ZEIT- (-)
ALSO ICH HAB nicht SO gut AUFgePASst.=
B: =ok=was heißt das ähm DASS die BUNdespolizei äh (.) DASS
die poli!ZEI! !NICHT! MEHR in FRAge kommt=weil die
!Fach!abitur, (-) #00:02:00-3#

S: hm (-) DAS is ja eigentlich die HAUPTsache-=
=ich weiß nicht ob FACHabitur, also [OB ICH]
B: [ah:: okay]
S: ÜBERhaupt auf ne schule [komme.]
B: [hm=hm.] (--)
alles klar. (.) ((schreibt, ca. 5.0 Sekunden lang)
S: und das MUSS ich erstma HINkriegen.
(5.0)
B: ABER(.) bei der=DU hast doch deine=vor=dir (.) POLIZEI wär
ne OPtion-
(1.0)
S: ja. (.)
B: ok=UND HEUTE könnten wir vielleicht nochmal gucken wo
was=was gibt=gibt es noch so=für [OPtionen]=vielleicht mit
MITTLERer REIfe, (.)

(Gespräch Mira)

Nachdem die Schülerin eingangs erklärt hat, dass ihr ‚eigentlicher Berufswunsch' Polizistin für sie nicht erreichbar erscheint, fordert der Berater die Schülerin durch seine Nachfragen auf, ihre Bedenken offenzulegen. Nachdem sie zunächst versucht mit einem „ich weiß nicht" auszuweichen, weist sie dann jedoch auf die hohen Bildungsvoraussetzungen hin und ihre Zweifel diese erfüllen zu können. Der Berater spricht im weiteren Gesprächsverlauf die Motivationslage der Schülerin jedoch in keiner Weise noch einmal an, indem er etwa auf die Problematisierung schulischer Anforderungen und Leistungen eingeht, sondern konzentriert sich darauf, einen passenden Beruf zu finden, und zwar solche, die den aktuellen schulischen Leistungen der Schülerin (Mittlere Reife) entsprechen. Das Gespräch wird in der Folge in eine Vermittlung von Informationen über berufliche Möglichkeiten überführt, mit der ‚das Problem' für den Berater mit seinem an institutionellen Verfahren orientierten Vorgehen bearbeitbar wird. Dies wird eingeleitet durch die Frage, wo die Schülerin ihr Praktikum gemacht habe:

B: =WO hast du deine PRAKtika gemacht? (.)
S: im KINDERrgarten. ((schmunzelt))=
B: erZIEHerin? (1.5)
wi'=kommt nicht für dich in FRAge? (----)
K: DOCH eiGENTlich schon. (.)
ALSO wenn man so [ÜBERlegt]
B: [A:::ber?]
(1.5)

S: aber ich weiß nicht so- (-)
WEgen den KINdern-=
=ICH weiß nicht OB ich dass auch mit DAUer auf' AUShalten würde. (--)

(Gespräch Vanessa)

Auch hier versucht der Berater wieder einen Anschluss herzustellen, an Erfahrungen der Schülerin, aber auch an absolvierte Verfahrensschritte. Er suggeriert, dass aufgrund des Praktikums Erzieherin als Beruf naheliegen könne, worauf die Schülerin sich nur zögerlich traut, den Beruf auszuschließen. Nachdem auch Nachfragen nach weiteren Ideen, auch denen von Eltern oder Freund*innen, immer wieder auf den Beruf Polizistin kommen, wählt der Berater ein anderes Vorgehen, um weitere Berufe zu finden. Er verweist auf „eine LISte VON AUSbildungsBEtrieben- […] und HIer das (-) DAS is RAUM F-Stadt und WIE viel stellen frei sind."

B: VIELleicht KANNst du ja SAgen was WAS WO du sagst DAss KOmmt AUF KEInen fall- (--)
das ist IMmer EINfach weil sachen auszuschließen (--) weil WEnn du sagst du willst es NIcht machen
S: hm.
B: DAnn weißt du am ENde OK das sind vielleicht sind ZEhn BErufe ÜBrig geblieben- (---)
DIE sie (-) DIE kann ich mir VORstellen.
(3.0)
die PAssen vielleicht auch zu meinen FÄHigkeiten.=

(Gespräch Vanessa)

Anhand der Ausbildungsbetriebe und der freien Stellen soll nun im Ausschlussprinzip eine weitere Liste mit möglichen, aber auch verfügbaren Berufen erarbeitet werden. In diesem schon eingeschränkten Korridor gilt jetzt das Kriterium ‚Neigung', gleichzeitig müssen die Berufe aber auch zu den Fähigkeiten der Schülerin passen. Hier zeigt sich Berufsfindung als mehrstufiger Prozess des Ausschließens durch Abfrage – zuerst nach Schulabschluss, dann nach Neigung, dann nach Fähigkeiten:

B: NEin ne? ALSO WEIßte ICH MUss ja jetzt NIcht JEden BEruf mit dir durchgehen (.) aber hier haben wir so ELEKtronikerFACH' FACHkräfte HIer GASgewerbe lagerlogistik-
(4.0)
FLOristin?
(2.0)
S: hmhm is LANGweilig. (.)

B: ähm FAHRzeug' FAHRzeugLAkiererin?
(2.0)
S: ((schmunzelt)) NEin. (--)
B: FLUGgerätELEKtronikerin?=
S: =hm'hm.
(3.0)
B: ALso (.) HANDwerkliche BErufe? (-) NEin ((schreibt, ca. 1.0 Sekunden lang))
S: hm=

(Gespräch Vanessa)

Mit ihrem selbst verantworteten Rücktritt vom ursprünglichen Wunschberuf und dem Ausschluss des Praktikumsberufs, scheint es für den Berater legitim, die Schülerin einem monotonen Abfragen einzelner Berufe zu unterziehen, ohne dabei bereits bekannte Interessen als Filter einzubeziehen. Insgesamt übersteigen die Redebeiträge des Beraters deutlich die der Schülerin, zumindest solange die Vorschläge nicht zu den Interessen der Schülerin passen. Dies ändert sich jedoch im weiteren Verlauf, als der Berater das Interesse der Schülerin trifft. Allerdings geht der Berater nicht vertiefend auf diese Interessen ein, sondern notiert jede Antwort der Schülerin und dokumentiert so den Beratungs- und Orientierungsprozess. Als Ergebnis des Suchprozesses wird vor allem die Vielzahl an gefunden Berufen betont:

B: ich hab hier schon eins=zwei=drei=vier=fünf =sechs=!SIE!ben BErufe stehen
also ES is schon was WO du dich nochma mehr INformieren kannst.=
S: =hm. (.)
B: weißt du WIE du dich informierst?
(1.5)
S: INterNET- (-)
B: BErufenet. (-)
BEI SEIte der Beratungsstelle1 (.) steht immer alles-
(-) DU KANNst es auch so frei im internet eingeben [aber] (---) AUF BErufenet

(Gespräch Vanessa)

Die quantitative Betonung dieses Ergebnisses stellt sicher, dass der weitere Verfahrensverlauf gesichert ist und die Folgeschritte klar sind. Die Schülerin bekommt den Auftrag sich über diese sieben Berufe eigenständig zu informieren, nicht ohne durch Abfrage sicherzustellen, dass sie weiß wo und wie. Der Bezugsrahmen des Verfahrens beruflicher Orientierung in der Schule wird also immer wieder hergestellt und dabei auch *Grenzen* markiert. So werden die, wenn auch zaghaften, Versuche der Schüler*innen im Gespräch auf eine persönlichere Ebene zu wechseln, i. d. R. nicht aufgegriffen. Dies gilt nicht nur für den Verweis auf die Probleme schulische Anforderungen zu erfüllen (Gespräch

3), sondern auch für belastende Lebenslagen, die etwa Vanessa in Gespräch 2 anspricht, und zwar auf eine offene Frage des Beraters hin:

B: SONst läuft ALles gut? (-)
[((tippen und mausklicken, ca. 13.0 Sekunden lang))]
S: ja::: NUR zur zeit BISschen ALles ANders. (.)
B: ist viel MOMentan mit den ABschlussprüfungen und;
S: DANN noch zu HAUse noch paar SACHen
B: mhm.
S: NAja JA:. (-)
B: zu HAUse? (.)
S: ja:: (--)]
B: WIE LÄUfts mit dem mit dem TIMi der WIRkt IMmer so unSCHEINbar äh der hat so in ind er KLASse kann ICH JETzt nix sagen. (.)

(Gespräch Mira)

In diesem Fall führt die Schülerin auf die Frage, ob sonst alles gut laufe, die Themen Prüfungsdruck und familiäre Umstände als belastende Umstände ein, ohne dass erst einmal klar wäre, ob dies eher legitimatorische Funktion hat oder einen Unterstützungsbedarf signalisieren soll. Durch die Äußerungen des Beraters wird deutlich, dass er die persönlichen Lebensumstände der Schülerin zu kennen scheint, jedoch geht er auf die angedeuteten Belastungen der Schülerin nicht ein, sondern erkundigt er sich nach dem Bruder der Schülerin und seiner Teilnahme an einem Ferienprogramm. Anstatt die persönlichen Anliegen der Schülerin zu klären, wird die Erweiterung des Themenspektrums wiederum zur Absicherung von Verfahrensschritten, wenn auch in Bezug auf andere Schüler*innen genutzt.

Insgesamt bezieht sich das Nachfragen des Beraters auf relevante Verfahrenselemente (Berufsziel, Schule und Praktika sowie Bewerbungen). Können diese von den Schülern*innen klar benannt werden, folgt eine gemeinsame Zusammenstellung von Informationen zu Schule bzw. Praktikum. Können diese Verfahrenselemente nicht klar benannt werden, beginnt ein systematisierendes Nachfragen. Gleichzeitig wird eine Grenze markiert, die Themen ausschließt, die jenseits des institutionellen Verfahrens liegen, auch wenn sie in Zusammenhang damit stehen.

8.2.3 Ausstiege: Vereinbarung von Folgeschritten und neuen Terminen

In der Logik der Orientierung am Verfahren beinhaltet das Ende der Gespräche konkrete Absprachen über Folgeschritte und Aufgaben der Schüler*innen sowie die Verabredung eines Anschlusstermins, wobei die Zusammenstellung von

Informationen (Adressen von Schulen, Praktikumsplätze oder potenzielle Berufe) die Grundlage bilden:

B: WIE wollen wir VERbleiben WILLst du (.) dich da ERSTmaL INformieren.=
S: =ja. (.) […]
B: wir machen nen ANderen TERMIN-=
S: =ok.=
B: =WEIL ich bin in den ferien da-(.)
S: hm. (.)
B: und (---) du=WIR KÖnnen auch BEwerbungen zusammen schreiben zum bei spiel.=
S: = JA ok das(.) DAS hört sich gut an. (.) […]
B: VIELleicht am DONNerstag? (---)
S: ok (.) wie viel uhr?
(2.0)
B: hm viel'=auch=vielleicht auch DREIzehn DREIssig ne [da hast DU glaub ich geGE' ge']
S: [JA is gut]
B: zuhause schon was [geGEssen] und=AUSgeschlafen. (3.0)
S: [jaja]
<<lacht>> ja. (---) o r (.) […]
B: ja [das is]
S: [kannst du] das dann auch noch aufs blatt SCHREIben (--) wär das(.) möglich?
(7.0)
B: am BESten NOCHma im HANdy EINtragen (.)
S: JA DAS SOwieso (.) aber jetzt DAmit es erstmal da is.
(10.0)
B: ok dann mach ich dir ne kopie. (.)

(Gespräch Vanessa)

Nachdem die Schülerin der Vereinbarung sich über die erarbeiteten Berufsfelder zu informieren zugestimmt hat, steigt der Berater in die Planung eines Folgetermins ein, während sich die Schülerin auf eine zustimmende Rolle beschränkt. Der Folgetermin findet in den Ferien statt, wodurch der institutionelle Rahmen vernachlässigt werden kann/muss, während der Berater in seinem Terminvorschlag die alltägliche Lebenswelt der Schülerin berücksichtigt und der Rahmen der Beratung aufgelockert wird. Abschließend wird der Termin jedoch notiert und die Schülerin aufgefordert, sich diesen in ihr Handy einzutragen, das heißt der Schülerin wird nicht zugetraut, sich einen Termin zu merken und muss diesbezüglich kontrolliert werden.

In Gespräch mit Nadir geht es zum Abschluss darum, einen Folgeschritt,

den der Schüler außerhalb der Schule (bei einem Betrieb oder einer Schule) selbständig zu absolvieren hat, sicherzustellen:

B: UND WEgen (.) WANN gehst du denn jetzt hin? (.)
S: äh MORgen. (.)
B: MORgen- (.)
S: ja.= […]
B: =ok.
S: ALles klar.=
B: ALles klar=[machs gut]
S: [dankeSCHÖ:::N] (.)
B: CIAO.

(Gespräch Nadir)

Der Berater kontrolliert die Ratifizierung der Absprache durch den Schüler durch wiederholtes Nachfragen und antizipiert mögliche Hindernisse, bei deren Bewältigung er Unterstützung andeutet, damit aber auch mögliche Ausflüchte verhindert. Schüler und Berater bestätigen die Verabredung durch die gleiche Wortwendung. Nach dieser scheinbar symmetrischen Wendung endet das Gespräch mit einem Dank des Schülers und einem jovialen Gruß des Beraters, jedoch erst nachdem er das Gefühl hat, dass die Vereinbarungen akzeptiert und umgesetzt werden.

8.2.4 Zusammenführung: Beratungsgespräche als Informationsvermittlung ohne Einbezug lebensweltlicher Aspekte

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Beratungsgespräche vom Berater strukturiert und so lange gesteuert und angepasst werden, bis die Äußerungen der Schüler*innen im Kern als ein Informations- und Aufklärungsproblem über berufliche Möglichkeiten gefasst bzw. gerahmt werden können. Erst dann wird ‚das Problem' für den Berater bearbeitbar. Er kann dann entsprechend agieren und das Nichtwissen auf Seiten der Schüler*innen bearbeiten. Das Beratungsverständnis im Kontext schulischer Berufsorientierung kann daher als Informationsvermittlung auf der Verfahrensebene gefasst werden.

Darin zeigen sich erstens Normalitätserwartungen bezüglich der Anforderung einer Berufswahlentscheidung auf Seiten der Schüler*innen. Als normal gilt auch die asymmetrische Gesprächsanordnung, die von einem Nicht-Wissen der Schüler*innen und einem Expertenstatus ausgeht, die beide Seiten bestätigen. Allerdings versuchen sich die Schüler*innen auf unterschiedliche Weise auch entsprechend ihrer lebensweltlichen Verortung zu positionieren und den eng bemessenen thematischen Zuständigkeitskorridor der Beratung zu weiten,

in den beschriebenen Fällen jedoch ohne Erfolg. Der Berater positioniert sich durchgängig als Experte, auch dort, wo er sein eigenes Nicht-Wissen offenbaren muss, sich aber immer wieder als Verantwortlicher über die Zuständigkeit über den Verfahrensablauf legitimieren kann, nicht zuletzt über den PC, der quasi die Verbindung zur objektiven Außenwelt und Realität herstellt. Gleichzeitig positioniert bzw. inszeniert er sich als besorgt und verantwortlich für das Fort- bzw. Unterkommen der Schüler*innen. Dadurch liegt letzten Endes die Verantwortung für Erfolg und Scheitern der Berufsorientierung auf Seiten der Schüler*innen. Diese sind unter ständigem Legitimationsdruck bezüglich ihrer Schulleistungen, der Erfüllung bisheriger Aufgaben, der Ratifizierung weiterer Verabredungen und der Akzeptanz von Berufen zweiter Wahl, wenn sie im Verlauf der Beratung eingestehen (müssen), dass ihre Berufswünsche nicht erreichbar sind.

8.3 Die Perspektive der Expert*innen im Feld der Berufsorientierung an Schulen: Legitimationsdruck durch ein Baukastenprinzip mit austauschbaren Elementen

Nach der Analyse von räumlich-materiellen Settings, Interaktionen und Abläufen sowie Gesprächen stellt sich die Frage nach den Sichtweisen der an diesen Interaktionen und Gesprächen beteiligten Akteur*innen. Wie deuten sie die Situationen, wie legitimieren sie ihr Handeln und wie positionieren sie sich sowohl in Bezug auf die Adressat*innen als auch in Bezug auf den schulischen Rahmen? Expert*inneninterviews mit Fachkräften und Institutionenvertreter*innen geben außerdem Einblicke in organisationale Strukturen, Routinen und Handlungsansätze. Im Rahmen der Fallstudie wurden mittels Expert*inneninterviews ein Praxisanleiter, die Leitung eines Trägers der Schulsozialarbeit, eine Lehrerin der Schule mit koordinierenden Aufgaben im Rahmen eines Landesprogramms zur Berufsorientierung, die Schulleitung sowie ein Schulsozialarbeiter und zugleich Berater in der Berufsorientierung. Es wird zuerst die Sicht der Expert*innen auf die Schüler*innen, dann ihre Deutung der Organisation von Berufsorientierung und schließlich die Interpretation ihrer Rolle und Ziele in diesem Kontext rekonstruiert.

8.3.1 Schaffen von Beratungsbedarf durch selektive Zuschreibung und defizitäre Adressatenkonstruktion

In ihren Bezugnahmen stellen die Expert*innen Berufsorientierung als etwas dar, das auf die Schüler*innen zukommt. Dabei differenzieren sie Bedarfe und Zugangswege jedoch nach Schulleistung bzw. Bildungsniveau:

„Die werden// eingewählt. Das machen die Klassenlehrer eigentlich. Ursprünglich war es gedacht als ein Wahlpflichtfach, aber praktisch wird das so nicht umgesetzt [...] In der Schule sieht es so aus, dass es starke und weniger starke Klassen gibt. Das wissen die Schüler auch und bei mir kommen die Klassen rein, die nicht die Aussicht auf die gymnasiale Oberstufe haben, das heißt Hauptschüler und Realschüler." (Praxisanleiter)

In Sachen Berufsorientierung, hier im Speziellen Praxisunterricht, gibt es also nicht nur keine Wahlfreiheit, sondern findet außerdem eine nach voraussichtlichem Schulabschluss selektive und in den selektierten Gruppen dann wiederum homogenisierende Zuschreibung von Bedarfen und Verfahren statt. Insgesamt verdeutlicht sich damit eine *differenzierende Logik der Berufsorientierung*, und das, obwohl es sich um eine integrierte Gesamtschule handelt:

„Schülern, Schülerinnen, die nur einen Hauptschulabschluss machen, aufzuzeigen, dass handwerkliche Tätigkeiten eigentlich ganz schön sind und dass man kein Studium braucht (.), um hier Spaß im Leben zu haben [lacht] oder ein sinnvoller Mensch zu sein. Also dass es durchaus schöne Berufe geben kann, für den der Bildungsabschluss nicht so hoch gesetzt ist." (Leitung Träger)

Analog zu den Ergebnissen der Ethnografie zeigt sich hier der Versuch der Fachkräfte, Hauptschulabgänger*innen vom Druck sozialer Mobilität zu entlasten. Gleichzeitig drückt sich aber auch ihre Abhängigkeit davon aus, dass die Jugendlichen die für sie als erreichbar geltenden Ausbildungsberufe als attraktiv erachten und sie sich als ihre eigene Wahlentscheidung aneignen. Die Anerkennung jugendkultureller und biografischer Kriterien wie „Spaß im Leben" oder „ein sinnvoller Mensch zu sein" erscheint dabei als instrumentell für die Durchsetzung der Norm des Unterkommens in Erwerbsarbeit (Walter u. a. 2007). Insofern erstaunt die Vielzahl an Angeboten der Berufsorientierung mit Praxisbezug, in denen das ‚tatsächliche Erleben' von praktischen Erfahrungen im Mittelpunkt steht, wenig. Institutionell sind handwerkliche Berufe das für Hauptschulabgänger*innen vorgesehene und für realistisch gehaltene ‚Übergangsziel'.

Instrumentarien für Realschüler*innen stellen dagegen stärker die Ermöglichung von selbständiger Auswahl und Ausprobieren in den Mittelpunkt, wobei die konkreten Beratungssituationen mit Schüler*innen mit angestrebter mittlerer Reife eher im Sinne des oben (5.3) dargestellten technischen Verfahrens im Sinne einer Abfolge von Terminfindung, Interesse eingrenzen, Infos einholen, Kontakte herstellen usw. erfolgt. Wiederum anders gestaltet sich die Berufsorientierung von Förderschüler*innen (auch wenn dies nicht näher erläutert wurde), die auf das Erreichen eines *Berufsorientierungsabschlusses* (anstelle des Hauptschulabschlusses) zielt. Für Gymnasiast*innen mit klarer Orientierung in Richtung Studium scheinen Fachunterricht und Praxiserfahrungen und systematische Berufsorientierung dagegen nicht notwendig.

Die Idee eines erfolgreichen Übergangs wird in den Interviews vor allem mit einem direkten und nahtlosen Wechsel von der Schule in eine reguläre (Aus)Bildung verbunden. Die unterschiedliche Bezugnahme auf Hauptschulabgänger*innen und Gymnasiast*innen zeigt dabei, dass Übergänge im Allgemeinen und Berufsorientierung als deren Gestaltung im Besonderen vor allem da thematisiert werden, wo sie von der Idealvorstellung des linearen, nahtlosen Anschließens abweichen oder abzuweichen drohen. Für die Schulleitung ist das Ziel eindeutig:

> „[...] möglichst viele Schüler direkt in Ausbildung zu bringen und die Warteschleifen in irgendwelchen schulischen Maßnahmen, Sondermaßnahmen abzubauen. (.) Klar die Schüler, die gymnasial geeignet sind, können da selbstverständlich in die Oberstufe gehen." (Schulleitung)

Dieses Konzept ermöglicht es, Brüche oder Warteschleifen den Schüler*innen zuzuschreiben, weil sie sich den institutionellen Sortiermechanismen und Orientierungsvorgaben entziehen oder widersetzen. Auch der Sozialpädagoge setzt Scheitern mit „Übergangssystem" gleich:

> „[...] die gescheitert sind, so von ja im Übergangssystem ist es so, dass die eher in der Maßnahme sind oder jetzt keine Ausbildung oder nicht in der weiterführenden Schule sind." (Schulsozialarbeiter)

Übergang wird damit insgesamt eher institutionell als individuell zu bewältigender Prozess gedacht. Die Frage, wer letztlich Entscheidungen im Rahmen von Prozessen der Berufsorientierung und des Übergangs in Ausbildung trifft und wie es nach der Schule weitergeht, wird kaum thematisiert, genauso wie es wenig Schilderungen erfolgreicher Verläufe, Berufswege und Übergangsprozesse gibt. Die Sicht auf Übergänge ist offensichtlich durch die eigenen Verfahren präformiert und begrenzt. Nur ein einziger befragter Experte, der Schulsozialarbeiter und Berater in der Berufsorientierung, bringt das Fehlen von Maßnahmen der Evaluation einschließlich der Sichtweise der Schüler*innen sowie insgesamt von Mechanismen der Mitgestaltung und Mitbestimmung zur Sprache.

8.3.2 Berufsorientierung als Baukastenprinzip mit austauschbaren Teilen

In der Vorstellung des Konzeptes der Schule zur Berufsorientierung verweist die Schulleitung auf einen kürzlich abgeschlossenen Prozess der Neukonzeptionierung:

„[...] das [Konzept der Berufsorientierung] haben wir ja seit wir jetzt da sind in den letzten zwei Jahren KOMPLETT neu erstellt. Es gab zwar so einzelne Bausteinchen, aber die hatten alle nichts miteinander zu tun. Und mein Stellvertreter, die Stufenleiterin acht bis zehn und ICH HABEN das Fach Arbeitslehre, das ist unser originäres Fach, was wir auch studiert haben [...] Daher hat es für uns einen besonderen STELLENWERT [...] Das eine muss was mit dem anderen zu tun haben." (Schulleitung)

Die vollzogene Entwicklung wird als Integration von „einzelnen Bausteinchen" hin zu einem Gesamtkonzept und gleichzeitig einer Stabilisierung geschildert, die mit der Metapher des „Aufbauens" unterstrichen wird. Zentral sei die Schaffung einer erkennbaren Ordnung und Übersichtlichkeit. Die Schulleitung betont ihr fachliches Interesse und das der am Prozess des Neuaufbaus beteiligten Personen. Angesichts der hierarchischen Positionen, die diese Personen innehaben, und der Tatsache, dass keine Auseinandersetzung mit anderen Akteur*innen inner- und außerhalb der Schule geschildert wird, zeigt sich hier aber auch ein Top-Down-Prozess. Aus der Sicht der Leitung eines an der Schule tätigen Jugendhilfeträgers zeigt sich die organisationale Neuausrichtung der Schule hinsichtlich Berufsorientierung anders, unter anderem als Folge eines landesweiten Förderprogramms:

„Das Landesprogramm (..) wurde glaube ich 2010 installiert […] und seitdem gibt es eine zunehmende Professionalisierung in der beruflichen Orientierung. Also es war am Anfang ganz wild und völlig unkoordiniert und viele Externe sind an die Schulen und wollten alle im Zuge [des Landesprogramms] irgendwas sehr Spezielles anbieten. Und (.) die Schulen mussten sich da glaube ich auch ganz gut zurechtrütteln [...] jetzt [sind viele] dabei angelangt, dass sie ein ganz gutes Curriculum für sich erarbeitet haben und wissen, mit welchen Externen sie da zusammenarbeiten können [...] Und in [dem Landesprogramm] [...] ist durchaus auch benannt, dass es für diesen Bereich Tandems geben soll zwischen Jugendhilfe und Kollegium." (Trägerleitung)

Die Leitung des externen Trägers kontextualisiert das neue Konzept also nicht nur in einem landespolitischen Kontext als notwendige Entwicklung, sondern auch in einem damit verbundenen Kooperationszusammenhang. In den Schulen habe man zwar ein „Curriculum" entwickelt, gleichzeitig wird auf die Schwierigkeit der fachlich sinnvollen und politisch vorgegebenen Integration externer Akteur*innen wie etwa der Jugendhilfe (und damit des eigenen Trägers) hingewiesen. In dieser Aussage drückt sich offensichtlich der Versuch einer Balance zwischen dem Umgang mit der Akteurin Schule aus, die die Macht hat, Kooperation in der Berufsorientierung zu de-thematisieren und damit eine tendenziell asymmetrische Kooperationsbeziehung festzuschreiben, und einem fachlichen Selbstbewusstsein, das sich in der Distinktion von Schule profiliert. Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als wesentliches

Organisationelement in der Berufsorientierung wird zwar von allen befragten Expert*innen thematisiert, jedoch auf unterschiedliche Weise. Aus Sicht der Jugendhilfe waren …

> „[…] Schulen lange Zeit alleine und jetzt mit Externen zu arbeiten ist für manche nochmal befremdlich, zumal wir jeden Tag da sind. Es fühlt sich vielleicht nach einer Weile an wie ein Teil des Kollegiums zu sein, aber das sind wir dann doch nicht, weil wir einen anderen Auftrag haben, anders auftreten und anders mit Jugendlichen in Kontakt kommen [...] Das ist lustig, es gibt diese zwei Redensarten ‚an der Schule' oder ‚in der Schule' und das Programm heißt aber in der Schule, aber man sagt auch gerne an. Wobei das ja ganz klar ist, bist du drinnen oder bist du dran. So je nach dem wahrscheinlich wie man sich gerade sieht und wo man sich verortet ist man drinnen oder dran." (Träger Leitung)

Trotz der Veränderung des Verhältnisses in den letzten Jahren wird in Bezug auf ‚beide Seiten' die Wahrnehmung eines bleibenden Gefühls von Fremdheit und Andersartigkeit geschildert: Aus Sicht von Schule sei es immer noch ungewohnt, dass externe Akteur*innen täglich vor Ort seien, aus Sicht der Jugendhilfe wird die Unterschiedlichkeit des Auftrags und Vorgehens betont. Der Verweis auf unterschiedliche Positionierungen in Bezug auf das System Schule („Drinnen oder dran sein") drücken damit eine auch ambivalente räumliche Verortung der Jugendhilfe zwischen Zugehörigkeit und Differenz aus, die von der Schule, tendenziell übersehen wird. Eine Lehrkraft beschreibt die Akteur*innen der Jugendhilfe als „einverleibte Kooperationspartner", die in das organisationale Gefüge der Schule zum Zwecke der Erfüllung der funktionalen Zuständigkeiten im Bereich Berufsorientierung hereingeholt würden. Insgesamt dominiert aus Perspektive der Schule also ein Prinzip der flexiblen Instrumentalisierung in einem Funktionszusammenhang, in dem die Schule nicht nur die Definitionsmacht, sondern auch die Macht hat, nach Bedarf Kooperationspartner auszuwählen und zu bestimmen:

> „Das ist ja auch kein statisches Gebilde, das muss sich einfach anpassen. Wenn wir merken, wir brauchen den einen Baustein nicht mehr, sondern wir brauchen was Anderes, muss er halt ausgetauscht werden. Also von daher muss man da einfach flexibel sein." (Schulleitung)

Aus der Ansammlung von ‚Bausteinen' ist folglich ein flexibles Baukastensystem geworden, dessen Rationalität jedoch der institutionellen Logik des Systems Schule entspringt. Trotz des konzeptionellen Neuaufbaus beschreiben die befragten Expert*innen die Umsetzung von Berufsorientierung an der Schule insgesamt jedoch immer als Vielzahl einzelner Elemente, Angebote und Projekte. Die Grundzüge der Organisation von Berufsorientierung an der Schule lassen sich an

den beiden Dimensionen Raum und Zeit aufzeigen: Berufsorientierung wird übergreifend als innerhalb der Schule verorteter und innerhalb der Schulzeit ablaufender Prozess beschrieben, für den man Akteur*innen in die Schule ‚hinein holt'. Darstellungen der vielfältigen Kooperationsbeziehungen erfolgen im Material häufig eher aufzählungsartig ohne nähere Erläuterung. Die schulischen Expert*innen nennen in erster Linie ‚arbeitsmarktnahe' Akteur*innen, wie Betriebe, Firmen und Berufsschulen, deren Zustandekommen sich offensichtlich eher zufällig als Folge eines systematischen Such- und Auswahlprozesses ergibt:

> „[Kooperationen,] die werden nicht ausgewählt, die ergeben sich durch irgendeine Zusammenarbeit. Meistens sind es Zufälle und dann schaut man da läuft ein Projekt und das lief dann gut mit allen Beteiligten. Dann schaut man, wie könnte das weitergehen, wie kann man etwas etablieren." (Schulleitung)

Es finden sich im Datenmaterial dagegen kaum Hinweise auf Ideen der Öffnungen von Schule selbst (zum Beispiel in einen regionalen Raum hinein und ein aktives Heraustreten und Zugehen auf einzelne externe Partner*innen oder im Sinne einer zeitlichen Perspektive über den jeweiligen Schulabschluss hinaus). Demnach fördert dieses Baukastenprinzip ständige Abgrenzung von Zuständigkeiten, Legitimationsdruck und Konkurrenzdenken unter den Fachkräften.

8.3.3 Ambivalenz in der Zugehörigkeit und Abgrenzung zum System Schule

Die Organisationsstruktur als flexibles Baukastenprinzip bedeutet für die nichtschulischen Partner*innen Ungewissheit und Statusunsicherheit und damit die Notwendigkeit, sich ständig neu zu positionieren. Die Schilderung steht teilweise im Kontrast zur vorherigen Darstellung einer konzeptionellen Neuaufstellung und Systematisierung der Angebote der Berufsorientierung. In Bezug auf die Kooperation wird seitens der Schulleitung kein Ansatz zu deren Koordination hervorgehoben, Projekte und Kooperationsbeziehungen orientieren sich eher an institutionellen Orientierungen als an prozessbezogenen Bedarfen. Die Expert*innen der Jugendhilfe weisen dabei eine breite Kenntnis lokaler und organisationaler Infrastrukturen auf und verweisen auf eine wesentlich größere Palette an möglichen Angebote und Kooperationspartner*innen im Stadtteil. Sie verbinden damit Handlungsfähigkeit bei individuellen Anliegen oder konkreten Bedarfen von Schüler*innen innerhalb eines Bewerbungsprozesses. So ist die offene Kinder- und Jugendarbeit etwa ein Ort, an dem Schüler*innen auch außerhalb der Zeiten der schulischen Berufsorientierung an ihren Bewerbungsunterlagen arbeiten können.

Ein zentrales Thema aller Akteur*innen ist die Frage der Gestaltungsmöglich-

keiten der Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule. Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe thematisieren sowohl eine mangelnde Anerkennung/ Wertschätzung durch die Schule als auch „unzählig viele Konflikte" (Praxisanleiter) – Konflikten zwischen einzelnen Mitarbeiter*innen, zwischen Berufsgruppen und zwischen Organisationen. Ein Thema, in dem sich diese Konfliktkonstellation ausdrückt, ist das Thema der Raumnot bzw. Raumknappheit:

> „Was wir momentan haben, ist eine absolute Raumnot an Schulen, das heißt wir können gar nicht an allen Schulen wirklich auf den Standard zugreifen oder er wurde uns genommen oder er wird uns gerade genommen. [lacht] Ne das ist also ein sehr akutes Thema. Wir haben in einer Schule im letzten Jahr (..) unseren großen Raum, den wir entsprechend einrichten konnten [...] abgeben müssen und sind in kleinere Räume gekommen [...] Die sind von Decke bis zum Boden verglast, was ja ganz schön ist, [...] aber es ist absolut unbrauchbar für Beratungssituationen. Es lässt sich keine Vertraulichkeit mehr herstellen. Mitarbeiterinnen fühlen sich plötzlich wie im Terrarium." (Trägerleitung)

Die Schilderung der Raumnot, die sich unmittelbar auf die Handlungsmöglichkeiten und Qualität der geleisteten Arbeit auswirkt, zeigt dabei deutlich die Wahrnehmung einer gewissen eigenen Machtlosigkeit und Marginalisierung an der Schule („wurde uns genommen"). Das Handeln der schulischen Akteur*innen wird klar als Handeln aufgrund gegebener Machtverhältnisse geschildert: „Ja also dieses, das ist mein Reich, das ist mein Haus und ich gestalte da drin alles nach meinem Gutdünken" (Trägerleitung). Diese Konfliktkonstellation wird dabei sowohl als strukturelles Problem zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Sozialer Arbeit als auch als Normalität reflektiert, mit dem im Alltag umgegangen werden muss. Die Bereichsleiterin des Trägers schildert die Strategie, dass bei Konflikten sie als Trägerleitung als klärende Instanz von außen an das System Schule herantrete, damit nicht die Mitarbeiter*innen selbst die Konflikte aushandeln müssten, die letztlich strukturell angelegt seien.

Dennoch bemängelt auch die Schulleitung einen mangelnden Einfluss auf die Jugendhilfe (etwa in Bezug auf Fragen der Stellenbesetzung in der Berufsorientierung an der Schule) und ein aus ihrer Sicht problematisches Agieren der Jugendhilfe, womit sie implizit die Legitimität ihres fachlichen Anspruchs in Frage stellt: „ja meistens ist das mit den Trägern schwierig, weil die Träger sehen ja nur das GELD" (Schulleitung). Für die Schule wirkt sich die Ökonomisierung der Berufsorientierung und die Konkurrenz zwischen den externen Trägern dahingehend aus, dass die Koordination der verschiedenen Angebote und Maßnahmen schwierig geworden sei:

> „Also eigentlich wollen alle doch das Beste, dass nehme ich schon wahr, aber (.) es gibt auch (5) in dem Fall gab es da auch schon Konkurrenzen. Also zum Beispiel wenn man

gefragte hat: was habt ihr denn für Praktikumsplätze für die Schüler mit Lernhilfebedarf und die waren natürlich glücklich, dass die endlich welche hatten, weil das nicht so leicht ist und haben die uns die natürlich nicht so gerne genannt, weil dann hätten wir dann ja vielleicht mit unseren Schülern die Plätze ihnen wieder weggenommen [...] wenn die einen fragen: könntest du uns mal deine Liste geben von (..) Betrieben mit denen du arbeitest, dann wird das auch schwierig, weil die bekommen ihre Gelder (.) bewilligt, wenn sie bestimmte Jugendliche vermitteln und wenn sie jetzt ihre Stellen wieder einem anderen [...] also das (.) ist dann gar nicht so einfach [...] manchmal brechen da so kleine Konkurrenzen auf, die aber nicht menschlicher Art sind, sondern [...] das ist einfach, das System fordert das förmlich heraus." (Lehrkraft)

Die für die Koordination der Berufsorientierung zuständige Lehrkraft bemängelt, dass die Finanzierung der Berufsorientierung Konkurrenz unter den Trägern fördere und sinnvolle Kooperation teilweise erschwere. Allerdings lässt sich dies angesichts der geschilderten Konfliktkonstellation auch dahingehend interpretieren, dass Schule erst dort, wo sie ihren Machtvorsprung nicht im Sinne ihrer internen Logik nutzen kann, eine systemische Perspektive entwickelt.

Auffallend ist, dass Berufsorientierung im Ganzen nicht als übergreifende und prozesshafte Idee erzählt wird. Alle Beteiligten scheinen eher an ihren jeweiligen Zuständigkeiten zu arbeiten und schildern dort Konflikte und Konkurrenzen, wo sie darin gestört werden. Insgesamt scheint sich die Unübersichtlichkeit der Beratungslandschaft im Bereich der Übergänge in Arbeit innerhalb des Systems der Berufsorientierung an Schulen widerzuspiegeln, was möglicherweise auch den Wunsch nach funktionaler Zuordnung und Abgrenzung erklärt, die letzten Endes das Baukastenprinzip reproduziert. So äußert etwa der Praxisanleiter: „also sehr wichtig sind immer sehr deutliche und klare Strukturen, ja Ansprechpartner für bestimmte Funktion".

8.3.4 Zusammenführung: Perspektiven der Expert*innen zwischen Abgrenzung durch klare Zuständigkeiten und gemeinsamer (defizitärer) Adressatenkonstruktion

Die befragten Expert*innen positionieren sich unterschiedlich innerhalb des organisationalen Rahmens bzw. Systems Schule, nehmen dabei jedoch Bezug auf ein im Aufbau befindliches ‚Baukastenprinzip' mit abgrenzbaren Zuständigkeiten, Rollen und Machtpositionen. Dabei scheinen die jeweiligen Selbst- und Fremdpositionierungen stark geprägt von der jeweiligen Berufsrolle sowie der eigenen Funktion innerhalb des Systems und erfolgen auch über wechselseitige Abgrenzungen, die jedoch ständig neu gesucht, hergestellt und behauptet werden müssen. Diese Positionierungen erfolgen klar innerhalb des Systems

Schule, auch wenn – oder gerade weil – sich die Jugendhilfe nicht vollständig zugehörig fühlt und am ehesten Anschlüsse nach außen sucht. Sie wird einerseits mit Ansprüchen durch das System/die Institution Schule konfrontiert und ist andererseits von eigenen Professionalitätsverständnissen und Ansprüchen geprägt. Innerhalb dieses Konstrukts scheinen die Expert*innen jeweils eine eigene Vorstellung darüber entwickelt zu haben, welches Handeln legitim bzw. im jeweiligen beruflichen Alltag angemessen ist. Die einzelnen Akteur*innen bleiben durch die Arbeit in und an den einzelnen Bausteinen, durch ihre spezifischen Funktionen und wechselseitigen Abgrenzungen in ihren jeweiligen Positionen verhaftet. Diese Situation schlägt sich in einer defizitäreren Adressatenkonstruktion der Schüler*innen nieder. Indem Beratungsbedarf identifiziert und konstruiert wird, legitimiert sich die Jugendhilfe als Akteur*in im System Schule. Indem die selbst in einer integrierten Gesamtschule bestehende und wirksame Selektion nach Leistung, Abschlussarten und Teilhabeansprüchen übernommen wird, sichert die Jugendhilfe ihren Status und reproduziert gleichzeitig. Unrealistische, weil ihr schulisches Leistungsniveau nicht angemessen berücksichtigende, berufliche Ansprüche von Schüler*innen werden zu einem pädagogischen Beratungsanlass. Während also Normalitätsannahmen geteilt werden, Konsens über Defizite und die Notwendigkeit von Anschlussperspektiven und das Vermeiden von Warteschleifen herrscht, beklagen sich Akteur*innen beider Seiten über fehlende Einflussmöglichkeiten, Anerkennung und Wertschätzung. Berufsorientierung wird damit – organisations- und professionsübergreifend – eher von den gegebenen Institutionen hergedacht und nicht im Sinne eines individuellen Prozesses oder im Hinblick auf die Bewältigung einer Lebensphase. Die Berufsorientierung an der Schule wird als Baukastenprinzip dargestellt, dessen Strukturierung auf unterschiedlichen Ebenen vollzogen wird: über ein landesweites Programm, durch die Schulleitung und die Positionierung der einzelnen Fachkräfte.

8.4 Biografische Anforderungen an Schüler*innen: sich auf Berufsorientierung einlassen und/oder lebensgeschichtliche Brüche stabilisieren?

In den vorherigen Kapiteln wurde zum einen aus einer ethnografischen Perspektive untersucht, wie Beratung im Kontext von Berufsorientierung im Spannungsverhältnis institutioneller Vorgaben und informeller Beziehungsarbeit inszeniert wird; zum anderen wie in den Beratungsgesprächen Berufsorientierung als Informationsproblem pädagogisch bearbeitbar gemacht wird; und wie die Expert*innen die Herausforderung, sich in einem asymmetrischen Kooperationsfeld zu behaupten, relevant setzen. Im Folgenden steht im Mittelpunkt, wie sich die Anforderung einer Berufswahlentscheidung aus Sicht der Schü-

ler*innen darstellt, wie sie die Angebote zur Berufsorientierung nutzen und versuchen, Passung zu ihren lebensweltlichen Relevanzen herzustellen. Während Ethnografie und Gesprächsanalyse den Fokus also eher auf den Vollzug und die Performanz von Beratung legen, ermöglicht die Analyse der Expert*inneninterviews die institutionelle Konstituierung einer Defizitperspektive auf die Schüler*innen zu rekonstruieren. Die Biografieanalyse richtet nun den Blick darauf, wie diese mit dieser Adressierung umgehen und sich als Subjekte der Berufsorientierung positionieren und präsentieren. Biografie wird dabei nicht als Ausdruck einer subjektiven Entität als vielmehr als Ausdruck der individuellen Aneignung einer Adressierung als Subjekt verstanden, die ‚immer schon' eingewoben ist in diskursive Artikulation und institutionelle Bearbeitung. So konstruiert der Diskurs Ausbildungsreife die Jugendlichen als potenziell zurechenbar, was ihre Berufswahlentscheidung betrifft, während die Institution Schule diese Zurechenbarkeit als keinesfalls gegeben, sondern voraussetzungslos und (pädagogisch) herstellbar konstruiert (vgl. Thon 2016).

Im Zeitraum von März bis Mai 2016 wurden fünf biografische Interviews mit Schüler*innen geführt und analysiert. In diesem Kapitel werden zwei Biografien exemplarisch dargestellt: Es handelt sich dabei um einen jungen Mann (Nadir) und eine junge Frau (Vanessa) beide im Alter von 16 Jahren. Die Schüler*innen besuchen alle die Fallschule und stehen kurz vor den Prüfungen für ihren Realschulabschluss. Zunächst werden Selbstpräsentationen in Bezug auf die Beratung im Kontext Berufsorientierung skizziert. Selbstpräsentationen werden dabei nicht als Ausdruck eines gegebenen Selbst verstanden, sondern als kontextgebundene Darstellung dessen, was den Jugendlichen im diskursiven und institutionellen Rahmen schulischer Berufsorientierung sagbar erscheint. Anschließend werden die Biografien daraufhin verglichen, wie sich aus den jeweiligen Selbstpräsentationen unterschiedliche Versuche der Herstellung von Passung zwischen den Angeboten der Berufsorientierung und den subjektiv-lebensweltlichen Relevanzen rekonstruieren lassen. Das heißt, es geht darum, wie sich die Schüler*innen am Prozessieren von Übergängen beteiligen, indem sie sich als Subjekte der Berufsorientierung positionieren und welche Rationalität sich darin ausdrückt.

8.4.1 Nadir: „Ich geb' nicht auf"

Nadir ist 16 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse im Realschulzweig. Er beginnt seine Erzählung mit seiner emotionalen Verbundenheit zu seinem Herkunftsland Pakistan und den dort lebenden Verwandten, im Besonderen seine Cousins und Cousinen. Nachdem er im Alter von 10 Jahren gemeinsam mit seinen Eltern und Geschwistern, aufgrund der politischen Verfolgung seines Vaters, von Pakistan nach Deutschland migriert, besucht Nadir zwei Jahre lang

eine Intensivklasse, die ihm jedoch nicht ausreichende sprachliche Kenntnisse vermittelt. Zudem fällt es ihm schwer, sich an die neue Situation und den Umstand zu gewöhnen, dass er nun, anders als in Pakistan, keine guten schulischen Leistungen mehr erzielt und Schwierigkeiten hat, mit der neuen Kultur und Sprache zurecht zu kommen.

> „Jetzt denke ich auch, ich kann nicht so richtig reden, aber halt ich versuche. Ich, ich geb nicht auf. […] als ich dann meine Klasse in die 6. Klasse gewechselt habe, (.) ich konnte da nicht reden, und da haben die Schüler mich ausgelacht."

In dieser Sequenz wird das schwere Leiden durch die fehlende Sprachkompetenz und damit verbunden das Mobbing durch seine Mitschüler*innen sichtbar. Gleichzeitig zeigt sich hierbei auch sein starkes Durchhaltevermögen, sich dieser Vulnerabilität nicht vollkommen hinzugeben und die eigene Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren. Stattdessen zeigt er, dass er sich seiner schwachen Position im Hinblick auf das Bildungssystem und damit auch auf den Übergang in den Beruf bewusst ist. Ein sehr prägendes Erlebnis ist für Nadir das Jahrespraktikum als KFZ-Mechatroniker, bei dem er sehr respektlos behandelt wurde.

> „In der 9. Klasse musste ich Jahrespraktikum absolvieren und da habe ich dann als KFZ-Mechatroniker gemacht. Und ich wollte auch am Anfang als KFZ-Mechatroniker [eine] Ausbildung machen, aber weil ich mir irgendwie ein andere[s] Bild vorgestellt hatte. […] Und da waren die Mitarbeiter richtig respektlos: Haben nicht mit dir freundlich geredet, haben immer beleidigt und so. Und das fand ich nicht gut. Und einmal die haben extra Gabel und Löffel und so auf den Boden geschmissen und danach haben die mir gesagt ja hol mal das. Und das fand ich nicht gut."

Diese Erfahrung bedeutet für ihn insofern einen Wendepunkt in seinem Leben, als dass er sich unter keinen Umständen mehr vorstellen kann, eine Ausbildung zu machen. Daher strengt er sich in der Schule mehr an, um seine schulischen Leistungen zu verbessern. Mit der Unterstützung seiner Lehrerin kann Nadir vom Hauptschulzweig in die 10. Klasse wechseln. Seinen ursprünglichen Berufswunsch, Arzt zu werden, wie die meisten seiner Cousins und Cousinen, gibt der Jugendliche durch die Bedenken seiner Lehrerin jedoch auf. Sein Ziel ist es, genau wie zwei seiner Cousins, Bauingenieurwesen zu studieren, jedoch gestaltet sich der Zugang zur Oberstufe schwierig. Insgesamt zeichnet sich eine starke Verbundenheit zur Familie, insbesondere zu den Verwandten in Pakistan, und daran anknüpfend eine große Bedeutung von Bildung und (beruflichem) Ansehen, ab. In diesem Kontext äußert Nadir mantraartig sein Leitmotiv: „Ich geb' nicht auf, außer Zeitverschwendung." In diesem Sinne folgt er der Auffassung, dass man alle Ziele durch harte Arbeit und Durchhaltevermögen erreichen kann.

Als wichtige Ressource um seine beruflichen Ziele zu erreichen, nennt Nadir die Beratung und Unterstützung in der Berufsorientierung, die seiner Meinung nach auch Spaß macht:

> „Die [Schulsozialarbeiter*innen] […] arbeiten mit dir so, dass dir auch kein langweilig wird und dass du auch alles genießt und entspannt arbeitest und so. Du schreibst ja deine Bewerbung selber, die kontrollieren ja nur, aber die machen, die reden ja mit dir, machen Spaß und danach hast du bekommst du ja diese Gedanken, was du als nächstes schreiben möch/ musst, weil die reden mit dir über diese Thema, aber machen so als Spaß und so. Dann machst du dir auch Gedanken, aber die tun nicht so als ob die jetzt dir helfen würden."

Er beschreibt erst die Arbeitsweise der Fachkräfte, die sich auf ihn als passiven Adressaten richtet und wechselt dann über zu seiner Aktivität des Sich-Gedanken-Machens als Ausdruck dafür, dass er die Verantwortung für seine Übergangsentscheidung übernommen hat. Die kurze Unsicherheit zwischen möchten und müssen kann als Ausdruck der Internalisierung der an ihn gerichteten Erwartungen verstanden werden.

8.4.2 Vanessa: „Da habe ich dann so ein bisschen Angst"

Vanessa ist ebenfalls 16 Jahre und besucht ebenfalls die zehnte Klasse im Realschulzweig. Sie beginnt ihre Narration im achten Lebensjahr und dem damit verbundenen Umzug gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Halbbruder von P-Stadt nach F-Stadt. In P-Stadt hat sie viel Zeit draußen mit ihren Freunden verbracht oder mit ihrer Familie, insbesondere der Großmutter, da diese ein Haus am See hatte. Verbunden mit dem Umzug nach F-Stadt ist die Trennung der Mutter von ihrem Partner, wobei das Aufnehmen einer neuen Arbeit und eine neue Partnerschaft als Gründe für den Umzug angeführt werden. Mit der Trennung erfährt Vanessa, dass der Partner der Mutter nicht ihr leiblicher Vater ist, dies verletzt sie zutiefst:

> „und (.) dann hatte ich auch erfahren dass mein (.) von dem ich dachte mein Br/ dass er mein Vater wär [atmet] erfahren habe, dass er nicht mein Vater ist (.) ich habe es erst dann erfahren (.)Danach habe ich mich [Kette klopft auf Tisch] so (.) richtig nicht sehr gu/ unwohl/ gut gefühlt (.) ich habe sehr viel geweint (.)"
> Sie schildert eine doppelte Erfahrung des passiven Ausgesetztseins: sie erfährt, dass sie lange getäuscht worden war, was sie erst einmal nur mit Weinen und sich schlecht fühlen bewältigen kann. Auch das Gefühl des Alleinseins bestimmt die erste Zeit in der neuen Stadt: „ich habe mich auch sehr ausgeschlossen gefühlt ein bisschen", doch dann „habe [ich] hier (.) eine Freundin kennen gelernt, die ich jetzt bis/

jetzt auch noch (.) habe. [atmet] Und (.) wir sind (.) jeden Tag rausgegangen, wir haben geredet, wir haben viel Unsinn [lacht] gemacht (.)."

Des Weiteren muss sie, durch die Erwerbsarbeit ihrer Mutter, sehr viele Aufgaben im Haushalt übernehmen und sich um ihren jüngeren Halbbruder kümmern, sodass schulische Anforderungen in den Hintergrund rücken und sie häufig unter großem Druck steht. Ihr Berufswunsch steht für sie seit der ersten Klasse fest: Sie möchte Ärztin werden. Jedoch reichen ihre Schulleistungen nicht aus. Aus dem familiären Umfeld erhält sie widersprüchliche Einschätzungen bzw. Er- und Entmutigungen, weshalb der Beruf Krankenschwester für sie realistischer erscheint:

„Meine Mama glaubt mir, dass ich es schaffen werde, also meinen Berufswunsch (.) ich möchte Krankenschwester beziehungsweise Ärztin mal werden [atmet] und meine Oma denkt, ich schaffe es nicht und (.) da habe ich dann so ein bisschen (.) [dumpfes Geräusch] Angst."

Cooling Out-Prozesse der Absenkung beruflicher Ansprüche werden offensichtlich keinesfalls nur von Institutionenvertreter*innen angestoßen, sondern auch von informellen Akteur*innen wie Familienangehörigen. Sollte sie ihren Wunsch nicht erreichen, kann sie sich nach einem entsprechenden Praktikum inzwischen auch vorstellen, als Erzieherin zu arbeiten, welches vor dem Hintergrund schulischer und familiärer Erfahrungen als sichere Alternative erscheint. Ein Stück weit ist sie so selbst aktiv an der Reduktion ihrer Ansprüche beteiligt.

Bezüglich der Unterstützung für ihren Wunschberuf benennt Vanessa ihre Mutter als wichtige Ansprechpartnerin, vor allem auf emotionaler Ebene, und die Berufsorientierung an der Schule, die sie jedoch nicht mehr aufsucht, da sie es nun vorzieht die Zeit mit ihren Peers zu verbringen.

„Damals bin ich oft gegangen, (.) aber jetzt ist es nicht mehr so. (...) [I: Wie kommt das?] Also Schule [schmunzelt] einmal und [...] ich gehe jetzt auch öfter mit (.) also mit FREUNDEN eher woanders als Träger1, (..) weil mit Freunden (.) habe ich mehr Zeit. Kann ich mit länger reden [lacht] und (..) ja dann (.) brauch ich da nicht so bis (.) zwei drei Uhr in der Schule sitzen [lacht] oder (.) so. Dann kann ich mit meinen Freunden egal wohin gehen, ohne dass mir jemand was sagt (.) und ja das ist dann halt besser so (.) ab dem Alter (…)"

Ihre Gesamtnarration zeichnet sich durch mehrere Spannungsverhältnisse aus: Sie erzählt von häufigen (Beziehungsab-)Brüchen, die sie für Einschränkungen ihres Wohlbefindens verantwortlich macht. Sie versucht immer wieder in diesen fremdbestimmten Situationen ihre Handlungsfähigkeit herzustellen, indem sie sich den Umständen anpasst. Ihre Jugendphase erscheint nicht oder nur

stellenweise als Moratorium, da sie sehr früh viele Pflichten und Verantwortung übernehmen muss. Häufig nimmt sie die Rolle einer Erwachsenen ein, während sie sich gleichzeitig mit kindlichen bzw. jugendlichen Wünschen und Ängsten auseinandersetzen muss. Als sie Anschluss an Peers gewinnt, markiert sie eine Dichotomie zwischen „draußen", wo sie eine unbeschwerte Zeit mit ihren Freund*innen verbringt und dem „Drinnen", wo sie mit familiären und institutionellen Anforderungen konfrontiert wird. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich schließlich auch zwischen Erfahrungen der Missachtung, die sie immer wieder verunsichern, und Anerkennung, die sie auch immer wieder versucht herzustellen. Dies geschieht nicht zuletzt durch das Ersetzen Erwachsener durch Peers als signifikante Andere, mit dem sie sich den Verunsicherungen zu entziehen scheint. Hiermit wird letztlich eine doppelte Distanzierung markiert: Peers statt erwachsene Fachkraft, Freizeit statt schulische Berufsorientierung.

8.4.3 Zusammenführung: Konstellationen der Versuche individuell Passung zwischen Angeboten der Berufsorientierung und lebensweltlichen Relevanzen herzustellen

In den skizzierten Übergangsbiografien und Selbstpräsentationen der beiden Schüler*innen erscheint schulische Berufsorientierung als Konfrontation mit einer Verengung von Anschlussperspektiven. Aufgrund ihrer vor allem von migrations- bzw. mobilitätsbedingten Brüchen geprägten Lebens- und Bildungsverläufe fühlen sie sich nicht in der Lage, sich dieser Adressierung zu entziehen oder sich aktiv zu widersetzen, dennoch versuchen sie ihr indirekt etwas entgegenzusetzen. Sowohl Nadir als auch Vanessa benennen eine enge Verbundenheit zu ihrer Heimat, die zurückgebliebene Familienmitglieder sowie ein Vertrautsein mit den jeweiligen Gegebenheiten und Anforderungen, kurz ein Gefühl der Handlungsfähigkeit, auszeichnet.

Für Nadir bleibt die Orientierung an seiner akademisch gebildeten Familie die zentrale Bezugsnorm, er muss sich aber dennoch zumindest teilweise dem schulischen Imperativ der Orientierung an „realistischen Berufsperspektiven" (Walther 2014) unterwerfen, weil er sich seiner schwachen Position bewusst ist bzw. weil er sich familiär orientiert und dies nur durch Erfolg im Bildungssystem erreicht werden kann. Diese Diskrepanz kann er letztlich nur mittels einer positiven Bewertung der Arbeitsweise und der Beziehung zu den Sozialpädagog*innen bewältigen. Indem er das Arbeitsbündnis mit „Spaß" charakterisiert, kann er sich darauf einlassen und sich „Gedanken" über die ihm als erreichbar präsentierten Anschlussperspektiven machen. Dennoch positioniert er sich in der Spannung zwischen familiären und schulischen Standards. Vanessa verfügt nicht über ein eindeutig bildungsorientiertes familiäres Milieu, das ihr als Normalitätsstandard dient. In ihrem Fall verstärken die Er- und Entmutigun-

gen von Mutter und Großmutter, die Trennung von wichtigen Angehörigen, die Ent-Täuschung bezüglich der Identität ihres Vaters und das Alleine-Sein nach dem Umzug ihre „Angst", den Anforderungen ihres Wunschberufes nicht gewachsen zu sein. Diese Angst wird – auch wenn dies in der Narration nicht explizit ausgedrückt wird – über die schulische Berufsorientierung mittels der Vermittlung in noch statusniedrigere Praktika sowohl versachlicht (entemotionalisiert) als auch verstärkt. Doch auch Vanessa unterwirft sich dem nicht vollständig, sondern hält eine Differenzposition aufrecht, die sie letzten Endes mit der Auflösung des Arbeitsbündnisses markiert.

In allen Fällen zeigt sich die Beratung und Begleitung im Rahmen schulischer Berufsorientierung als Orientierung an Anschlussperspektiven, die auf jeden Fall erreichbar und deshalb vom Status unter den präferierten Ausbildungen oder Berufen liegen. Sowohl Nadir als auch Vanessa bewerten und thematisieren diese Diskrepanz, wenn auch unterschiedlich stark. Einen zentralen Unterschied markieren die Beziehungsverläufe zu den Fachkräften. Während sich Nadir mit den Fachkräften identifiziert, sich auf von ihnen eröffnete Anschlussperspektiven einlässt und sie – zumindest ansatzweise – zu seinen macht, bricht Vanessa die Beziehung ab. Sie ‚suspendiert' bzw. relativiert die Dringlichkeit einer Berufswahlentscheidung, von der sie nicht ausgeht, sie in ihrem Sinne beeinflussen und treffen zu können. Dieser Unterschied drückt sich nicht zuletzt in unterschiedlichen Narrationsweisen aus: dem ständigen Pendeln zwischen familiären und schulischen Adressierungen mit dem Ziel, diese im Sinne biografischer Kohärenz zu vermitteln, bei Nadir und dem immer wieder stockenden, abbrechenden Sprechen Vanessas, der die Herstellung von Passung offensichtlich schwerer fällt. Für sie ist die Anerkennung der Peers ein biografischer Fortschritt, dem sie die Nutzung der Unterstützung ‚opfert'.

In diesen Fällen erhält die Berufsorientierung also unterschiedliche Relevanz. Zwar bewerten sowohl Nadir als auch Vanessa die Beratungsgespräche als unterstützend und hilfreich, insbesondere im Hinblick auf das Einholen von Informationen, Bewerbungen schreiben und dem Kontakt zu Betrieben oder weiterführenden Schulen. Nadir betont außerdem, die Beratung mache Spaß und zeige Erfolg, worin sich möglicherweise auch Diskriminierungserfahrungen seitens der Mitschüler*innen spiegeln. Doch beide kritisieren auch die fehlende Vertraulichkeit, was die im ethnografischen Kapitel thematisierten Effekte der räumlichen Organisation bestätigt. Im Gegensatz zu Vanessa beendet Nadir das Arbeitsbündnis nicht und kann seine beruflichen Ziele dadurch eher verfolgen als Vanessa. Er schreibt der Berufsorientierung zu, seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen und so dazu beizutragen, den Anschluss an das Bildungs- und Statusmilieu seiner Familie im Herkunftsland nicht (noch mehr) zu verlieren.

8.5 Zusammenführung: Beratung und Übergangsbegleitung in der Berufsorientierung an Schulen

Berufsorientierung in der Schule ist ein Handlungsfeld, das in den letzten zwei Jahrzehnten eine erhebliche Ausdehnung und Differenzierung erfahren hat. Im Sinne einer Prävention von Übergangsproblemen im Anschluss an die Regelschule, wurde der Einstieg in den Prozess der Berufsorientierung immer weiter nach vorne verlagert und ist damit zunehmend mit schulischen Bildungsprozessen und -verläufen verschränkt. Das Handlungsfeld weist eine Vielfalt von Akteur*innen auf, die je nach Perspektive als ein Ausufern des „Maßnahmedschungels" des Übergangssystems in die Schule oder aber als multiprofessionelles Netzwerk gedeutet wird.

In der Zusammenführung der vier methodischen Zugänge wird deutlich, dass mit dieser Vorverlagerung Beratung als neue pädagogische Handlungsform in der Schule inszeniert wird während das Feld Schule bestimmte Praktiken ermöglicht bzw. erfordert, andere eher verhindert. Zunächst wird mit Blick auf die ethnografischen Daten deutlich, dass Beratungshandeln über das Medium Sprache hinaus auch körperliche, materielle und räumliche Aspekte einschließt. An konkreten Beratungssituationen fallen die starke Verfahrensorientierung und das konstante Herstellen eines gemeinsamen Bezugs- und Orientierungsrahmens auf. Dieser Herstellungsprozess gestaltet sich tendenziell einseitig, da die Beratungsanlässe und z. T. damit einhergehende persönliche Problemlagen der Schüler*innen erst bearbeitet werden, wenn diese durch wiederholtes Nachfragen des/der Berater*in in ein Informationsproblem überführt wurden. In der Beratung werden die von externen Akteur*innen aufgerufenen und für die Berater/innen verfügbaren Wissensbestände als relevant gesetzt und den Schüler*innen vermittelt. Die Bearbeitung des Wissens- und Informationsproblems artikuliert sich als Responsibilisierung der Schüler*innen, deren (Haus)Aufgabe darin besteht, die notwendigen Informationen einzuholen und zu reflektieren. Die Inszenierung von Beratung besteht in einer konstanten ‚Aushandlung' eines asymmetrischen Arbeitsbündnisses, obwohl sowohl die Fachkräfte von den Schüler*innen als auch die Schüler*innen von den Fachkräften abhängig sind. Das Arbeitsbündnis besteht deshalb vor allem aus einem Balanceakt aus Vertrauen und Disziplinierung. Innerhalb dieses Balanceaktes wird jedoch verschleiert, dass die beruflichen Ansprüche der Schüler*innen reduziert also ‚ausgekühlt' werden. Mit Ausnahme sehr guter Schüler*innen werden Jugendliche in erster Linie in Richtung Ausbildung statt weiterführender Schule und vor allem der mit ihrem aktuellen schulischen Leistungsniveau erreichbaren Ausbildungen orientiert. Rekonstruiert man diese Beratungspraxis aus der subjektiven Perspektive der Schüler*innen, scheinen sie ihre biografischen Konstellationen und Selbstpräsentationen nur am Rande mit dem konkreten Beratungskontextes in Verbindung zu bringen, sondern

eher mit Ungleichheit an Unterstützung, Schulerfolg oder informellen Bezugsrahmen wie Familie und Peers. Somit werden die persönlichen Beratungsanlässe im Beratungsprozess nicht sichtbar und können auch nicht bearbeitet werden. Die Anforderung, biografische Passung herzustellen, liegt damit bei den Schüler*innen. Wo dies nicht gelingt, werden Angebote nicht oder nur oberflächlich genutzt werden.

Ein weiterer Aspekt der sich fernab der tatsächlichen Beratungspraxis zeigt, ist die zwangsläufige Positionierung der institutionellen und professionellen Akteur*innen im schulischen Kontext. Bedeutend dabei sind die vielfältigen Akteur*innen, die an der Berufsorientierung beteiligt sind, wodurch unterschiedliche Ansprüche, Aufträge und Logiken aufeinandertreffen. Dies und insbesondere die strukturelle Gestaltung der Berufsorientierung als Baukastensystem mit austauschbaren „Bausteinen" führen zu einem Spannungsfeld von Konflikten, in welchem sich die einzelnen Akteur*innen positionieren und voneinander abgrenzen müssen. Daraus resultiert sowohl eine starke Fokussierung auf Zuständigkeiten als auch ein Konkurrenzkampf um strukturelle Bedingungen (z. B. Räume, Zuständigkeiten für bestimmte Schüler*innengruppen) und um Anerkennung der pädagogischen Arbeit und Akteur*innen. In diesem Kontext werden Machtgefälle zwischen schulischen und nicht-schulischen Akteuren sichtbar, welche sich etwa in der Raumvergabe und -nutzung widerspiegeln und die Kooperation der einzelnen Akteur*innen hemmt. Die Entscheidungsmacht liegt auf Seiten der Schulakteur*innen, die nicht-schulischen Akteur*innen müssen sich den schulischen Normen und Praktiken unterwerfen, um handlungsfähig zu bleiben. Die schulische Selektion und Defizitorientierung im Blick auf die Adressat*innen konstruieren einen großen Teil der Beratungsanlässe, nur in einer diesbezüglichen Bezugnahme kann sich Beratungshandeln im schulischen Rahmen legitimieren.

Zusammenfassend wird Berufsorientierung in der Schule unter anderem im Modus der Beratung hervorgebracht, deren Inszenierung wiederum eine komplexe Relationierung zeitlicher und räumlicher Strukturmomente, einer verfahrensbezogenen Prozessualität, der Normalität und Selbstverständlichkeit selektiver Arbeitsmarktstrukturen und betrieblicher Anforderungen an Auszubildende sowie schulischer Praktiken und Normen, denen sich nicht-schulische Fachkräfte genauso unterwerfen müssen wie die Schüler*innen, beinhaltet. Die Inszenierung von Beratung trägt damit zu einer Prozessierung von Übergängen in der Schule, in der die Cooling Out-Prozesse beim Eintritt in Ausbildung und Arbeit noch stärker mit den schulischen Bewertungs- und Selektionsmechanismen verwoben werden. Weil Cooling Out beinhaltet und voraussetzt, dass die Subjekte die Reduktion ihrer Berufs- und Teilhabeansprüche selbst vollziehen, müssen sie sich sowohl ein spezifisches übergangsbezogenes Wissen aneignen als auch die Verantwortung für ihren Berufsorientierungs- und Übergangsprozess übernehmen. Die eingangs beschriebene Vorverlagerung von

Berufsorientierung in die Schule und die inhärente Beratungspraxis führen im Kontext von Entstandardisierung zu weiterer Fragmentierung und Individualisierung von Übergängen und zur Responsibilisierung der Schüler*innen.

Literatur

BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf [20.12.2018].

Bolay, E./Walther, A. (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(1), Supplement 2, S. 369-392.

Bundesagentur für Arbeit (2010): Handbuch: Vertiefte Berufsorientierung. Nürnberg. URL: https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk5/~edisp/l6019022dstbai391207.pdf.

Faulstich-Wieland, H. (2016): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim: Beltz Juventa.

Kahlert, H. (2007): Bildung und Berufsorientierung: der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim [u. a.]: Juventa.

Kühnel, W./Zifonun, D. (Hrsg.) (2016): Übergangspraxis: zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Richter, M. (2016): BerufsorientierungvonHauptschülerInnen : Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen: der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.

Verlage, Th./Walther, A. (2019): Ausschluss durch Einschluss im Übergang in Arbeit. Widersprüche sozialpädagogischen Handelns in der Jugendberufshilfe, in: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.): Handbuch Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Wiesbanden: VS Springer (im Erscheinen)

Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? In: Zeitschrift für Pädagogik, 62(2), S. 185-198

Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 12(2), S. S. 116-134.

Walther, A. (2019): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Thiersch, S./Silkenbeumer, M./Labede, J. (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Springer (im Erscheinen).

Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.s (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa, S. 97-129.

9 Berufsberatung der Agentur für Arbeit im Spannungsfeld zwischen Wirksamkeitsanspruch und bedrohter Wirkmächtigkeit

Nina Wlassow, Barbara Stauber

Als Beratungsdienstleistung der Agentur für Arbeit befasst sich die Berufsberatung U25 mit ratsuchenden jungen Menschen unter 25 Jahren im Übergang von der Schule in einen Beruf. Die Berufsberatung ist als soziale Dienstleistung in öffentlicher Trägerschaft verortet und in Form der Bundesagentur für Arbeit zentral organisiert. Über mehrere Regionaldirektionen wird die bundesweite Strategie auf Länderebene transferiert und auf regionaler Ebene in den einzelnen Agenturen für Arbeit umgesetzt. Durch die §§ 29 und 30 im Sozialgesetzbuch III (SGB III) ist Berufsberatung gesetzlich geregelt und die Bundesagentur für Arbeit zur Durchführung einer unentgeltlichen Berufsberatung gesetzlich verpflichtet. Ihr Aufgabenspektrum ist dabei wie folgt definiert: „[…] Auskunft und Rat 1.) zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel, 2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe, 3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung, 4. zur Ausbildungs- und Arbeitsstellensuche, 5. zu Leistungen der Arbeitsförderung, 6. zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“ (vgl. §30 SGB III). Dem gesetzlich verpflichtenden Angebot stehen eine freiwillige Nachfrage und Nutzung durch Ratsuchende gegenüber (vgl. Niedlich et al. 2007).

Das Angebot der Berufsberatung umfasst entsprechend des Aufgabenspektrums mehrere Bausteine, die im aktuellen Internetauftritt der Agentur für Arbeit präsentiert werden[1]: Berufsinformationszentren stehen zur Verfügung; Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen von Berufsausbildungen werden vermittelt; Berufsberatung findet als persönliches Beratungsgespräch im Amt oder in kurzen Schulsprechstunden statt; Berufsberater*innen bieten in der Schule Klassenveranstaltungen zum Thema Berufswahl an; Berufsberater*innen gestalten Elternabende bzw. bieten Informationen für Eltern auf der Homepage oder

1 https://www.arbeitsagentur.de/bildung; https://www.arbeitsagentur.de/bildung/berufsberatung [Stand: 21.02.2018]

im Rahmen von Beratungsgesprächen, in denen die Eltern ihre Kinder begleiten. Die Angebote können von den Ratsuchenden einzeln und unabhängig voneinander genutzt werden, die Rahmenvereinbarung zwischen der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und der Schule (Kulturministerkonferenz 2004) bedingt allerdings oftmals eine Verknüpfung mehrerer Bausteine (z. B. Klassenveranstaltung + Besuch im Berufsinformationszentrum + Elternabend + Einzelberatung). Anhand dieser Bausteine wird der Anspruch deutlich, mit unterschiedlich gestalteten Angeboten der Berufsorientierung und Berufsberatung auf unterschiedliche Bedarfe der Ratsuchenden eingehen zu können. Der konkreten Beratungsarbeit wiederum liegt die Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit zugrunde, in der sie ihr Beratungsverständnis und ihre Beratungsarbeit offenlegt und begründet (Rübner/Sprengard 2011).

Verortet man das Erkenntnisinteresse von Transition Processing in der bisherigen empirischen Forschung zu Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit, wird ersichtlich, dass aus einer Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung bislang kaum ein Blick auf das Prozessieren von Übergängen im Rahmen von Beratungsdienstleistungen gelegt wird (als Ausnahme siehe die Beiträge in Weinhardt/Walther 2013). Gleichzeitig wird offenkundig, dass die Berufsberatung der Agentur für Arbeit empirisch wenig explizite Beachtung im Feld der Beratungsdienstleistungen erfährt, sondern hauptsächlich ‚Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung' im Allgemeinen in den Blick genommen wird. So lassen sich für die Berufsberatung der Agentur für Arbeit nur wenige Arbeiten identifizieren. Diese stammen überwiegend aus der organisationseigenen Forschungseinrichtung der Bundeagentur für Arbeit (IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) oder aus der Forschungsabteilung der Hochschule der Bundesagentur. Um 1980 entstehen zwei Forschungsarbeiten, die sich zum einen mit der Wirkung von Berufsberatung[2] und zum anderen mit der Inanspruchnahme von Berufsberatung[3] beschäftigen und somit eine evaluative Absicht auf der strukturellen Ebene verfolgen. Mitte der 2000er Jahre beschäftigen sich zwei Forschungsarbeiten auf der Ebene des Beratungshandelns mit Präventionsmöglichkeiten von Ausbildungsabbrüchen durch Berufsberatung[4] sowie mit der Konstruktion von Testverfahren zur Erfassung von Kompetenzen und

2 Lange, E. (1979): Zur Wirksamkeit der Berufsberatung. 12. Jg., Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), Jg. 12, Sonderdruck, S. 594-606.

3 Stegmann, H. (1981): Inanspruchnahme und Einschätzung der Berufsberatung durch Schüler allgemeinbildender Schulen. Aus der Untersuchung des IAB: Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Projekt 3-213. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 14, H. 3, S. 274-288.

4 Ertelt, B.-J. (2004): Prävention von Ausbildungsabbrüchen durch Berufsberatung. Online unter: http://www.praelab-hdba.de/fileadmin/redaktion/Materialien/pvadb.pdf [Stand: 05.03.2018]

Motivation von Schüler*innen für die Berufsberatung[5]. Im ersten Beispiel werden Aktionsfelder der Berufsberatung identifiziert, die sich im Hinblick auf die Vermeidung von Abbrüchen anders aufstellen könnten. Im zweiten Beispiel gilt als Ziel, über ein entsprechendes Testverfahren eine bessere Selbsteinschätzung der Schüler*innen zu generieren und somit eine optimale Grundlage für den Beratungsprozess zu entwickeln. Eine weitere Studie in diesem Zeitraum befasst sich – dezidiert mit Blick auf die Ratsuchenden – mit der Frage, wie die Berufsberatung in ihrer Arbeit mit der Vorgabe der Gleichstellung von Männern und Frauen umgeht[6]. Anfang bis Mitte der 2010er Jahre wird erneut evaluativ verfolgt, wie Berufsberatung als Informationsquelle von Ratsuchenden genutzt wird und welche Bewertung diese Beratungsform im Vergleich zu anderen Informationsmedien erhält[7]. Ziel ist, Gelingensfaktoren zu identifizieren, die eine als erfolgreich bewertete Berufsberatung ausmachen. Eine weitere Forschungsarbeit, die einen ähnlichen Strang wie die Gleichstellungsfrage verfolgt, beschäftigt sich mit Diskriminierungserfahrungen von Ratsuchenden der Berufsberatung und bemängelt, dass bislang eher Vermittlungspraxen in den Blick genommen worden sind und die Subjektperspektive vernachlässigt wurde[8]. An diesem zuletzt genannten Strang von Arbeiten knüpft die Studie Transition Processing an, um aber zugleich den Zugang zum Thema breiter aufzuspannen.

Im Fokus des Handlungsfeldes Berufsberatung stehen bei Transition Processing Beratungen in den Räumen des Trägers, d. h. die teilnehmenden Beobachtungen sowie die Audioaufnahmen fanden bei Beratungsgesprächen im Amt statt. Außerdem wurden Interviews mit Berater*innen dieser teilnehmenden Beobachtungen und Audioaufzeichnungen sowie mit den Ratsuchenden geführt, die solche ausführlichen Beratungsgespräche im Amt wahrgenommen haben. Das empirische Material wurde an einem Standort einer Agentur für Arbeit und einer zugehörigen Dienststelle in zwei mittelgroßen Städten (90.000 bis 110.000 Einwohner*innen) in eher ländlichem Raum in Süddeutschland erhoben. Beide Landkreise umfassen im Jahr 2011 zusammen eine Bevölke-

5 Lang, D./Mengelkamp, C./Jäger, R: Entwicklung von Testverfahren zur Berufsberatung von Schülern. In: Empirische Pädagogik 2004, 18 (3), S. 281-302.

6 Ostendorf, H.: Die Institutionalisierung der Geschlechterdifferenz. Wie die Berufsberatung der Bundesagentur den Gleichstellungsauftrag untergräbt. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 24 (2006) 4, S. 3-22.

7 Struwe, U.: Berufsberatung als Kommunikationsprozess. Zum Wirken der Berufsberatung bei technischen Berufswünschen von Mädchen und Jungen. In: Betrifft Mädchen 4 (2012) 25, S. 168-172.

8 Dern, S./Zöller, U. (2015): Diskriminierungserfahrungen in der Berufsberatung, -orientierung sowie -vermittlung. Rechtliche Rahmung und professionelle Anforderungen an Beratende. In: Melter, C. (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung: praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 187-210.

rungszahl von ca. 500.000 Personen. Die potentielle Adressat*innengruppe der Berufsberatung U25 der Bundesagentur für Arbeit – Menschen zwischen 15 und 25 Jahren – hat hieran einen Anteil von ca. 13% (vgl. Zensus 2011).

Im Folgenden werden die zentralen empirischen Einsichten dieser Fallstudie von Transition Processing dargelegt. Mit Blick auf Rationalitäten im Prozessieren von Übergängen deutet sich im Fall der Berufsberatung der Agentur für Arbeit an, dass sie sich im Spannungsfeld zwischen einer als allumfassend beanspruchten, gleichzeitig aber bedrohten Wirkmächtigkeitsvorstellung bewegt. Anhand von vier methodischen Zugängen sollen hierzu unterschiedliche empirische Einblicke gegeben werden, bevor mit Blick auf das sich andeutende Spannungsfeld in der fallspezifischen Zusammenführung Bezug auf Normalitätskonstruktionen, Legitimierungsweisen und (Selbst-)Positionierungen der Akteur*innen genommen wird.

9.1 Ethnografische Einblicke in das Feld der Berufsberatung: Steuerungsmöglichkeiten des Beratungsprozesses

Ziel der ethnografischen Perspektive ist eine Analyse der Handlungspraktiken der Akteur*innen im Hinblick auf Aufgaben, Probleme und Zwecke in der Berufsberatung. Um Handlungs- und Herstellungspraktiken zu identifizieren, sollen z. B. Inszenierungen von Beratung, institutionelle und eingeschliffene (unbewusste) Logiken und Aushandlungsprozesse in den Blick genommen werden. In der Analyse der beobachteten realen Handlungsvollzüge liegt bei Transition Processing der Fokus auf Materialität (Raum, Artefakte, Körper), Interaktion (Selbstpositionierung, Adressierung) sowie implizitem und explizitem Wissen. Der Bezugsrahmen stellt die Inszenierung einer Situation als Beratung und die Thematisierung von Übergängen und deren Abläufe dar.

Hierzu wurden zum einen Beratungsgespräche unterschiedlicher Berufsberater*innen mit jugendlichen Ratsuchenden (mit teilweise begleitendem Elternteil), zum anderen Teamsitzungen des gesamten Berufsberatungsteams bzw. des Teams der Dienststelle teilnehmend beobachtet. Die folgende Analyse stützt sich im Wesentlichen auf fünf Protokolle dieser teilnehmenden Beobachtungen.

9.1.1 Materialität als zentrales Gestaltungselement von Beratung

Über den ethnografischen Zugang kann deutlich werden, was ansonsten eher verborgen bleibt: Für das Herstellen/Inszenieren einer Beratung hat Materialität in Form von Artefakten und Körperlichkeit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

Über Artefakte, z. B. Visualisierung von Gesprächsinhalten auf Papier, In-

formationsmaterial, Aufzeigen von Informationsmöglichkeiten am PC, wird die Beratung in einen Prozess gebracht (transition processing) und der jeweilige Beratungsfall überhaupt bearbeitbar gemacht. Artefakte spielen dabei insbesondere für die Strukturierung des Beratungsprozesses eine wesentliche Rolle. Zur Unterstützung der verbalen Gesprächsführung werden sie als Gestaltungselemente eingebunden, die es auch auf einer subjektiven Gefühlsebene erlauben, mit den Ratsuchenden für den Übergangsprozess relevante Fragen zu thematisieren und zu bearbeiten:

> „Die Berufsberaterin legt die Liste zur Seite und holt aus dem Regal einige DIN A4-große, laminierte Infoblätter zu verschiedenen beruflichen Themengebieten. Sie erklärt dem Mädchen, dass sie im Folgenden nacheinander die Infoblätter aufdeckt und das Mädchen mit Blick auf die Bilder nach ihrem Bauchgefühl und spontan sagen soll, was sie anspricht und interessiert. Sie dreht nun nacheinander die Infoblätter um, auf manche reagiert das Mädchen schnell (positiv oder negativ), auf manchen Bildern erkennt sie die Tätigkeiten nicht sofort und die Berufsberaterin erklärt ihr daraufhin dann immer einige Tätigkeiten. Die Berufsberaterin bildet je nach Reaktion des Mädchens dann zwei Stapel mit interessanten und uninteressanten Themengebieten." (Beobachtungsprotokoll (BP) 05)

In diesem Fall erfolgt der Einstieg in die Erforschung der inhaltlichen Interessen des Mädchens in visualisierter Form über ‚Berufekarten'. Auf diese Weise wird methodisch der Prozess des Herausfilterns der individuellen Interessen in Bezug auf konkrete Berufsbereiche angestoßen – auch wenn sie in der Visualisierung nicht immer erkennbar zu sein scheinen. Einerseits wird hier ein relativ offener Zugang zur Berufswahl gewählt, indem der Blick über alle Berufsfelder hinweg geworfen wird. Andererseits werden durch die Karten, die die Tätigkeitsfelder repräsentieren sollen, jedoch immer auch Setzungen vorgenommen und vorab festgelegte Definitionen von Berufsbereichen/-kategorien reproduziert. Indem die Berufsberaterin über die Verwendung dieser spezifischen Karten entscheidet, vollzieht sie diese Normalisierung von Berufsfeldern nach. Zwar scheint das Ziel des Einsatzes dieses Gestaltungselements zu sein, neben den rationalen Abwägungen zur Berufswahl auch die Ebene des emotionalen Bezugs zu einem Berufsbereich anzusprechen, indem nach dem *Bauchgefühl* des Mädchens gefragt wird, doch die Öffnung des Themas erfährt durch den Einsatz der Karten sogleich wieder eine Limitierung und Normierung. Gleichzeitig scheint dem Einsatz dieser visualisierenden Artefakte die Annahme zugrunde zu liegen, dass ein rationaler Zugang zum Thema Berufswahl jüngere Ratsuchende eher heraus- bzw. überfordert und eine dem Alter bzw. Entwicklungsstand entsprechende Herangehensweise (z. B. über Visualisierung und das Berücksichtigen von Gefühlen) den Beratungs- und Übergangsprozess eher befördert. Der Einsatz der Karten soll hier also offensichtlich die Anschlussfä-

higkeit des verbal Besprochenen für die Ratsuchenden unterstützen; gleichzeitig wird so der Prozess in einzelne Schritte zerlegt, die eine Art systematischer Bearbeitung – und Bearbeitbarkeit – vermitteln. Damit können sich die Ratsuchenden als umfassend wahrgenommen fühlen und die Berater*innen sich als handlungsfähig in der Unterstützung des Übergangsprozesses erleben.

Eine weitere Form von Artefakten stellen im Kontext der Berufsberatung die Dokumentationen der Beratungsfälle dar. Diese Artefakte – etwa übergangsrelevante, personenbezogene Informationen wie Schulnoten oder die Zuordnung zu bestimmten Kategorien im internen IT-System der Agentur für Arbeit – die die Berater*innen selbst herstellen, dokumentieren die Normalität des Beratungsgeschehens, die eine*n Ratsuchende*n erst zu einem ‚offiziellen Fall/Kunden*Kundin' der Agentur für Arbeit machen, um dann zur Steuerung dieses Beratungsfalls beizutragen. Diese Artefakte können auch der Kontrolle der eigenen Arbeit und somit als Legitimierungsgrundlage für das weitere Handeln im Beratungsprozess dienen. Der aktuelle Stand bzw. die Fortschritte im Übergangsprozess können durch Dokumentation zu jeder Zeit nachvollzogen werden, sie haben also eine relativ große Relevanz für die Ablaufprozessierung in der Beratung. Über die organisationsspezifischen Vorgaben zur Dokumentation (v. a. in Form des internen IT-Systems zur Kategorisierung der Ratsuchenden) müssen die Berater*innen der institutionellen Logik der Beratungsorganisation folgen und sich innerhalb dieser Logik mit ihrer Arbeit positionieren. Hierdurch wird eine spezifische Thematisierung und Ablaufprozessierung von Übergängen in der Logik der staatlichen Arbeitsvermittlung reproduziert, was zur Normalisierung dieser Herangehensweise der Übergangsgestaltung beiträgt. Zum anderen ist damit gleichzeitig eine Positionierung der Ratsuchenden – meist durch Kategorisierung nach von der Agentur für Arbeit vorgegebenen Kriterien – verbunden; so findet etwa auf der Basis dieser Artefakte die Zuweisung zu und Platzierung in bestimmten, als ‚passend' deklarierten Maßnahmen der BA statt:

> „Im Nachgespräch mit mir liefert die Berufsberaterin die Einschätzung, dass der Junge, ‚wenn er jetzt nicht die Kurve kriegt', ein klassischer Kandidat wird, der keinen Ausbildungsplatz findet und wo die Berufsberatung im Jahr 2016 dann eine BvB vorschlagen könnte." (BP 04)

Interessant ist hier die relativ vage Bestimmung ‚Kurve kriegen' bzw. "Kurve nicht kriegen", aus der nicht hervorgeht, was genau hierzu geleistet werden oder passieren muss. Es bleibt offen, welches die Kriterien sind, die ihn zu einem „klassischen Kandidaten" für eine Maßnahme der Agentur für Arbeit machen. Deutlich wird in diesem Auszug allerdings, dass sich dieses spezifische organisationale Folgeprogramm auf Basis des bisherigen Beratungsprozesses und der dabei dokumentierten Entwicklung des Jugendlichen perspektivisch ergeben kann. Offen

bleibt dabei, ob es nicht auch interessant oder relevant für die Agentur für Arbeit sein kann, potentielle Kandidat*innen für eine berufsvorbereitende Maßnahme im Blick zu haben, da eine bestimmte Anzahl an verschiedenen Maßnahmenplätzen von der Agentur vorgehalten und belegt werden muss.

Auch das Ergebnis des berufspsychologischen Service ist mehrfach Bestandteil der Dokumentation eines Beratungsfalls und wird als Grundlage für die Gestaltung des weiteren Beratungsprozesses herangezogen:

> „Die Berufsberaterin schlägt die Teilnahme an einem Eignungstest bei der Berufsberatung vor, womit der junge Mann einverstanden ist, […] ‚Das Ergebnis [vom Eignungstest] landet auf meinem Schreibtisch', sagt sie und kündigt an, ‚dann sehen wir uns nochmal, wahrscheinlich in der Schule, irgendwann im Dezember'." (BP 08)

Ziel dieser Testung scheint, über eine weitere Berufsgruppe (Arbeitspsycholog*innen) mit einem spezifischen Blick auf die Ratsuchenden weiteres Wissen über diese zu generieren und dadurch eine noch präzisere und differenziertere Kategorisierung zu erreichen. Ziel dieser Kategorisierung scheint, über eine Dokumentation spezifisch getesteter Aspekte eine möglichst passgenaue Positionierung der Ratsuchenden zu erreichen, um daraufhin die Beratung angemessen zu gestalten. Die Variante des Eignungstests impliziert dabei je nach Diagnose einen Ausschluss von bestimmten beruflichen Optionen. Interessant ist, dass diese Verobjektivierung durchaus im Gegensatz zur freien Wahl nach Bauchgefühl bzw. Vorliebe in der ersten Sequenz des Beobachtungsprotokolls 05 steht. Anhand dieser beiden Beispiele wird gleichzeitig die unterschiedliche Reichweite der Deutungsmacht verschiedener, im Beratungsprozess potentiell einsetzbarer Artefakte offenkundig: während erstere (die Karten) eher didaktisch-spielerischen Charakter haben, gilt letzteres (der Test) als quasi-wissenschaftliches Dokument.

Auch für die Thematisierung von Übergängen in der Beratung scheint Materialität in Form einer spezifischen Nutzung bedeutsam zu sein. So wird das Artefakt ‚Bewerbungsunterlagen' als zentrales, für das Schicksal des weiteren Suchprozesses entscheidendes Dokument markiert. Damit wird eine spezifische Normalität reproduziert, die in der gesellschaftlichen Relevanz von Selbstpräsentation in Form von Bewerbungsunterlagen, überspitzt: in der Figur des unternehmerischen Selbst (vgl. hierzu Bröckling 2007), gründet. In der Beratung stellen Bewerbungsunterlagen dementsprechend ein konstituierendes Element von Beratung dar: sie sind oft bearbeiteter und besprochener Gegenstand; umgekehrt wird auf der Ebene der konkreten Beratungspraxis immer wieder durch diese Relevanzsetzung eine spezifische Normalität (gute Bewerbungsunterlagen seien zentral für das Gelingen des Übergangs) konstruiert. Darauf beziehen sich auch die Berater*innen: Zum einen positionieren sie sich als Expert*innen für Bewerbungsunterlagen, indem sie diesbezüglich ihre Unterstützung anbieten und damit

implizieren, dass die Ratsuchenden nicht alleine in der Lage sind, ‚gute' Bewerbungsunterlagen zu verfassen. Der Expert*innenstatus bezieht sich dabei vornehmlich auf die äußere Form der Unterlagen und ist damit eher auf formale Aspekte begrenzt, da der Inhalt unweigerlich an die individuelle Ebene gebunden und damit nicht von Dritten veränderbar ist. Günstigere Voraussetzungen können mithilfe des Expert*innenwissens somit also vornehmlich auf der formalen Prozessebene hergestellt werden, indem die Wahrscheinlichkeit für einen Ausschluss aus einem Bewerbungsverfahren aufgrund eines Formfehlers minimiert wird. Die Kompetenz für fehlerfreies Performing beanspruchen offenkundig die Berufsberater*innen für sich. Zum anderen werden sie von den Ratsuchenden genau in dieser Expert*innenposition – Unterstützung bei der Herstellung des Artefakts „Bewerbungsunterlagen" – wahrgenommen und adressiert:

> „Außerdem bietet sie ihm an, dass er sich melden soll, wenn er Unterstützungsbedarf beim Bewerbungsschreiben hat. Daraufhin bittet die Mutter die Berufsberaterin, ein Bewerbungsanschreiben zu lesen, das sie dabei hat. Die Berufsberaterin nimmt das Anschreiben und liest es in Ruhe durch, so lange ist Stille im Raum. Als sie fertig ist, sagt sie: ‚Sehr gut, (kurze Pause) aber das ist nicht von ihm geschrieben'. Die Mutter schaut verlegen nach unten, der Junge lächelt. Die Berufsberaterin erklärt, dass das auch ein Chef merkt und dass der Sohn lediglich einfache Sätze schreiben brauche, wenn diese wohlüberlegt sind, sei auch das überzeugend für einen Chef. Außerdem wäre es für den Jungen einfacher, eine Bewerbung zu schreiben, wenn er Praktika hinter sich hat, da er daraus Erfahrungen ins Schreiben einbauen kann. Der Junge nickt." (BP 04)

Die Arbeit am Artefakt bedeutet also Perfektionierung der Selbstdarstellung und impliziert, dass der Übergang bzw. das Finden einer Anstellung gelingt, wenn die Bewerbungsunterlagen nur gut bzw. authentisch genug sind. Der Mythos des Machbaren geht hier Hand in Hand mit einer Selbst-Responsibilisierung für das Gelingen und Scheitern des weiteren Prozesses.

Als weiterer relevanter Aspekt von Materialität zeigen sich aus ethnografischer Perspektive spezifische Körperpraktiken der Berater*innen in einer Beratungssituation, über die eine spezifische Gesprächsatmosphäre hergestellt wird. Auffallend ist zum Beispiel die Sitzhaltung der Berater*innen:

> „Die Berufsberaterin sitzt dem Ratsuchenden während des ganzen Gesprächs zugewandt, sie lehnt mit dem Oberkörper nach vorne über den Tisch und stützt sich darauf mit ihren Armen auf. Vor ihr liegen ihr Stift und Notizblock." (BP 03)

Als Gemeinsamkeit der beobachteten Sitzhaltungen der Berater*innen fällt auf, dass sie stets den Ratsuchenden zugewandt sitzen und den Blick auf den Ratsuchenden bzw. Elternteil und Jugendlichen abwechselnd gerichtet halten.

Gleichzeitig wird eine Dichotomie von informeller Gesprächsatmosphäre und ergebnisorientierter Gesprächsführung konstruiert: während die Sitzposition im Stuhl zurückgelehnt eher eine entspannte Atmosphäre des Austausches, des interessierten Fragens und Erzählens vermittelt, entsteht bei der nach vorne gelehnten und sich auf dem Tisch abstützenden Haltung eher der Eindruck einer aktiven Arbeitsatmosphäre, in der zielgerichtet an einer bestimmten gemeinsamen Aufgabe gearbeitet wird. So positionieren sich die Berater*innen durch die Sitzhaltung entweder als Steuerungsverantwortliche für die Beratung oder als den Ratsuchenden zugewandte Gesprächspartner*innen. Das ethnografische Datenmaterial lässt an dieser Stelle keinen Schluss zu, ob diese Körperpraktik von den Berater*innen bewusst oder unbewusst an unterschiedlichen ‚neuralgischen' Punkten im Gespräch eingesetzt wird. Es zeigt jedoch die spezifische Gestaltbarkeit einer Beratungssituation, indem durch das Vor- und Zurücklehnen mit leichtem Druckaufbau und Entspannung mit der Gesprächsatmosphäre gespielt werden kann. Je stärker der Körpereinsatz der Berater*innen, umso passiver scheinen dabei die Ratsuchenden zu werden. Diese Wirkungsmöglichkeiten der Sitzhaltungen lassen sich aus der körperliche Reaktion der Ratsuchenden schließen. Neben der Sitzhaltung der Berater*innen werden weitere Beispiele des Einsatzes des Körpers in Bewegung augenfällig. Eine Beraterin rollt beispielsweise mit ihrem Schreibtischstuhl vom Besprechungstisch zu ihrem Schreibtisch, um der Ratsuchenden am PC etwas zu zeigen, die Ratsuchende bewegt sich allerdings nicht, sondern blickt nur aus der Distanz auf den PC-Bildschirm. Ein weiteres Beispiel für Aktivierung auf Berater*innenseite und unwillkürlich erzeugter Passivisierung auf Seiten der Ratsuchenden lässt sich beim Visualisieren von Gesprächsinhalten auf einem Blatt Papier zeigen: die Beraterin notiert immer wieder etwas auf einem Blatt, beugt sich dabei nach vorne über den Tisch und schreibt; sie aktiviert ihren Körper, versucht, Anschlussfähigkeit des Besprochenen für die Bearbeitung der Ratsuchenden herzustellen, die Ratsuchende bewegt sich jedoch während des gesamten Beratungsgesprächs nicht und zeigt keinerlei Reaktion auf die Bewegungen der Beraterin. Die Praktiken, Anschlussfähigkeit herzustellen und weitere Schritte im Prozess bearbeitbar zu machen, laufen ins Leere. Gleichzeitig werden die Berater*innen durch solche Körperpraktiken immer mehr zu Steuerungsverantwortlichen und Gestalter*innen der Situation und verstärken mit dieser körperlichen Übernahme von Aktivität eine Positionierung der Ratsuchenden als relativ passive Konsument*innen der Beratungsdienstleistung. Die Beobachtung dieser asynchronen Verteilung von Aktivität und Passivität lässt auf eine unterschiedliche Handlungsfähigkeit und Wirksamkeit der Akteur*innen im Beratungssetting schließen.

9.1.2 Problematisierung der organisationalen Rahmung

Was sich auf der strukturellen Ebene der Organisation jenseits der konkreten Beratung abspielt, deutet sich in den Teamsitzungen der Berufsberatung an. Hier wird die organisationale Rahmung der Berufsberatung wesentlich kritischer reflektiert als in den Expert*inneninterviews, in denen diese nahezu dethematisiert wird. Erscheinen in den Expert*inneninterviews die organisationalen Vorgaben eher als nebenher mit zu bedienende Rahmenbedingungen, die den Beratungsprozess kaum tangieren, so werden sie in den beobachteten Teamsitzungen wesentlich deutlicher als Einschränkungen problematisiert. Beispielsweise weist die „Handlungsempfehlung/Geschäftsanweisung" die Berater*innen in Form einer „Dienstvereinbarung zur Nutzung digitaler Kommunikationswege" an, keine personenbezogenen Daten über Kund*innen per Mail zu verschicken und Mails generell am besten zu verschlüsseln. Einige Berater*innen verweisen diesbezüglich auf die heutzutage gute Kommunikationsmöglichkeit mit Jugendlichen per E-Mail und bemängeln, dass sie ‚weit weg' vom Klienten/von der Klientin agieren würden, wenn sie den Jugendlichen nicht einmal deren korrigierte Bewerbungsunterlagen per Mail zurückschicken könnten:

> „Eine Mitarbeiterin ärgert sich sehr über die Datenschutzbestimmungen und sieht die Qualität ihrer Arbeit durch die Datenschutzrichtlinien eingeschränkt. Sie möchte weitere pragmatische Vorschläge sammeln, wie möglichst niederschwellig bspw. mit den Bewerbungsunterlagen der Klient*innen umgegangen werden kann." (BP 01)

Mit folgender Frage an die Teamleiterin zieht obengenannte Beraterin offen in Erwägung, sich dieser Dienstvereinbarung zu widersetzen:

> „Abschließend stellt letztgenannte Mitarbeiterin die Frage, mit welchen Konsequenzen sie zu rechnen hätte, wenn sie – aus Qualitätsgründen ihrer Arbeit, wie sie sagt – sich nicht an diese Datenschutzrichtlinien halte." (BP 01)

Ein spezifischer Aspekt der organisationalen Vorgaben wird zugunsten einer Orientierung an der Lebenswelt der Ratsuchenden in der Teambesprechung unter allen Mitarbeiter*innen also offen kritisiert. Diese Kritik bleibt aber in Form mehr oder weniger latenter Infragestellung auf der Äußerungsebene, ohne dass praktisch etwas an diesen organisationalen Gegebenheiten geändert würde/werden kann. In der Verständigung der Kolleg*innen untereinander werden Dinge offenbar anders gerahmt als durch die einzelnen Berater*innen in einer Interviewsituation. Veränderbar scheinen die meisten als eher hinderlich wahrgenommenen Aspekte trotz der kritischen Infragestellung allerdings nicht – es deutet sich eher die mehr oder weniger offen kommunizierte Ten-

denz an, sich als Berater*in individuelle Wege für einen möglichst freien Umgang mit organisationalen Vorgaben zu suchen.

9.1.3 Ein- und Ausschluss (potentieller) Ratsuchender

Die formale organisationale Struktur lässt außerdem die Herstellung von Ein- und Ausschluss (potentieller) Ratsuchender erkennen, d. h. die organisationalen Vorgaben sehen vor, dass unterschiedliche Ratsuchende unterschiedlich leichten Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsleistungen erhalten. Dies kann an zwei Gruppen gezeigt werden:

In Bezug auf geflüchtete junge Menschen zum Beispiel wird eine gewisse Unsicherheit erkennbar, wie Beratung rein praktisch (Sprachbarrieren) und mit welcher Zielrichtung stattfinden soll. So wird in einer Teamsitzung einerseits gefordert, dass Geflüchtete selbst einen Dolmetscher zu einem Beratungsgespräch mitbringen, andererseits wird auf die strukturell bedingte Ausgrenzung von Geflüchteten hingewiesen, da diese die Voraussetzungen für Ausbildungsprogramme/-maßnahmen der BA auf Grund ihres Status‘ nicht erfüllen können. Praktisch bewirkt diese Ambivalenz eine Distanzierung der Berater*innen von dieser potentiellen Zielgruppe.

Unvermittelte Bewerber*innen hingegen erfahren eine sehr intensive Betreuung, mit der zum Ausdruck kommt, die individuellen Wünsche und Ziele zu berücksichtigen und hierfür auch mit den Kolleg*innen der Arbeitsvermittlung aktiv zu kooperieren:

> „Sie [die stellvertretende Teamleiterin] führt weiter die Bestimmungen aus, dass diesen Bewerbern drei Ausbildungsangebote für das aktuelle Ausbildungsjahr oder ein EQ-Angebot gemacht werden müssen. Die Ausbildungsangebote müssten den Berufsvorstellungen der Bewerber entsprechen bzw. dürften nur in ähnliche Tätigkeitsfelder abweichen.“ (BP 07)

Hier zeigt sich, dass Ratsuchende, die nicht im regulären Zeitraum mit Unterstützung der Berufsberatung eine konkrete Anschlussmöglichkeit gefunden haben, dennoch nicht ‚hängen gelassen werden‘; auch wenn das Ausbildungsjahr bereits begonnen hat, haben sie den verbindlichen Anspruch auf Ausbildungsangebote bzw. eine Einstiegsqualifizierung. Dieser verbindliche Anspruch ist darüber hinaus inhaltlich an die Interessen der unvermittelten Bewerber*innen gekoppelt und zielt auf eine unmittelbare Vermittlung in Ausbildung im bereits begonnenen Ausbildungsjahr. Gleichzeitig wird anhand der Statistik (internes IT-System) genau kontrolliert, ob diese unvermittelten Bewerber*innen tatsächlich in den Betreuungsbereich der Berufsberatung fallen oder nicht doch dem Akademiker*innen- oder Rehabilitationsteam zuzuordnen

sind. Die Statistik scheint also zur Steuerung des Beratungsgeschäftes genutzt zu werden und anhand bestimmter Kriterien zu einer von der Agentur für Arbeit selbst definierten Zugangsbeschränkung zur regelhaften Berufsberatung zu führen. Beratung ist insofern ein hoheitlich hergestelltes Setting mit Ein- und Ausschlussmechanismen, die sich eventuell darin gründen, dass sich die Berufsberatung für unterschiedliche Adressat*innen einerseits als unterschiedlich kompetent und andererseits als strukturell zuständig begreift.

9.1.4 Zusammenführung

Die ethnografischen Einblicke in das Feld der Berufsberatung lassen zusammenfassend auf unterschiedlichen Ebenen Praktiken der Steuerung des Beratungsprozesses erkennen. Während die organisationale Ebene mit ihren Ein- und Ausschlussmechanismen strukturell dem Beratungsprozess Vorgaben macht, ob bzw. wie er mit unterschiedlichen Ratsuchenden überhaupt zustande kommt, wird die organisationale Ebene auf diskursiver Ebene im Team insoweit problematisiert, dass die Beratung adressat*innengerecht gestaltet werden sollte (siehe z. B. Datenschutzbestimmungen im Kontakt mit Jugendlichen über E-Mail).

Auf der Ebene des direkten Beratungsgesprächs mit Ratsuchenden inszenieren sich die Berater*innen als aktive, den Beratungsprozess umfassend steuernde Moderator*innen. Wie stark dabei der Einsatz von Materialität (Artefakte, Körper) wirksam wird, lässt sich nur anhand von ethnografischer Beobachtung überhaupt erfassen. Dabei bewegen sich die (bewussten und unbewussten) Praktiken der Berater*innen und der Organisation als Ganzer in einem Spannungsfeld unterschiedlich großer Steuerungsmöglichkeiten von Beratungsprozessen: während das Artefakt der Bewerbungsunterlagen fraglos von allen Beteiligten als hochbedeutsam markiert wird, sind die körperlichen Interventionen in ihrer Bedeutung eher ambivalent – sie können ins Leere laufen bzw. sogar ein Passiv-Werden der Ratsuchenden hervorbringen.

9.2 Beratungsgespräche in der Berufsberatung: Strukturierte Berufswegeplanung im geschützten Beratungsraum

Die konversationsanalytische Perspektive von Transition Processing zielt darauf ab, institutionelle Interaktionstypen mit dem Fokus zu analysieren, welche Funktionen solche Formen der Interaktion für die Aufgaben, Probleme und Zwecke haben, die in den Beratungsgesprächen bearbeitet werden. Zentral ist dabei, was wie interaktiv hergestellt wird. Die sequenzielle Analyse und die Analyse der Interaktionskonsequenzen einer fokalen Äußerung geben Aufschluss über die Funktion der Interaktion.

Datengrundlage bilden fünf Audioaufnahmen von Beratungsgesprächen: eine Beratung mit einem 20-jährigen jungen Mann, der seine Ausbildung abgebrochen hat, und vier Gespräche mit Ratsuchenden (zwei Mädchen, zwei Jungen), die alle noch eine Schule besuchen und bei den Gesprächen von der jeweiligen Mutter begleitet werden. Für den methodischen Zugang der Konversationsanalyse muss darauf hingewiesen werden, dass die hier einbezogenen Ratsuchenden eine eher homogene Gruppe darstellen. Überwiegend steht noch kein Übergang unmittelbar bevor (außer bei dem jungen Volljährigen), es bedarf noch keiner drängenden Entscheidung für einen Beruf bzw. die Ausbildungsstellensuche eilt noch nicht, es bleibt noch Zeit im institutionellen Übergangsprozess. Hierbei zeigt sich, welcher Voraussetzungen die Normalvorstellung eines institutionellen Pfads, in dem der begleitende Beratungsprozess einen Schonraum darstellt, um sich geschützt und unterstützt mit dem Thema Übergang auseinanderzusetzen, eigentlich bedarf.

9.2.1 Beratung in geschütztem Rahmen ohne Zeitdruck

Zunächst werden in einem ausführlichen Einstieg in das Beratungsgespräch Anschlüsse an bisherige Kontakte hergestellt und Rollen geklärt, woraufhin die Berater*innen eine Überleitung zum Beratungsbedarf initiieren. Hier wird wiederum ausführlich der aktuelle Stand der Ratsuchenden erörtert (gemeinsam mit einer dritten Person, meist der Mutter) und beispielsweise durch die systemische Frage der Beraterin

> „was Kira müsst denn jetzt heut bei unserem gespräch rauskommen (.) damit du wieder so richtig zufrieden hoimfahren kannsch (fragend)“ (Gespräch 3)

implizit eine Auftragsklärung für das aktuelle Beratungsgespräch vorgenommen, um eine weitere Handlungsplanung einzuleiten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass verschiedene Entwürfe des sich darauf aufbauenden Beratungsgesprächs denkbar wären (je nach Bedarf der Ratsuchenden) und es nicht um eine schnelle, durch die Berufsberatung angeleitete Entscheidung für eine spezifische Anschlussperspektive geht. Allein bis die Auftragsklärung stattgefunden hat, ist bereits eine lange Zeit im Gespräch vergangen. Die ausführlichen Klärungen im Rahmen des Gesprächseinstiegs können auch als vertrauensbildende Maßnahme verstanden werden, die einen geschützten Rahmen herstellt, innerhalb dessen es überhaupt erst zu einem gemeinsamen Arbeitsprozess kommen kann. In diesen wird über die Auftragsklärung in eine zweite Phase des Gesprächs eingestiegen.

Diese Möglichkeit der grundlegenden Auseinandersetzung mit Berufswünschen und Zukunftsvorstellungen trägt, solange der Faktor Zeit keine Rolle

spielt. So wird in einem anderen Gespräch, in dem Zeitdruck für eine Entscheidung herrscht (Abbruch einer Ausbildung und daraufhin Suche nach neuer Ausbildung oder Beschäftigung), deutlich, dass die Beratung hier einer anderen Logik folgt. Es gilt, eine Lücke im Lebenslauf zu vermeiden und eine unmittelbare Anschlussperspektive zu finden. Entsprechend verläuft das Beratungsgespräch von Beginn an engmaschiger und beschleunigt: es werden Optionen geklärt, Bezüge zu bereits Verhandeltem hergestellt, das Treffen einer Entscheidung forciert und darauf hingearbeitet, konkrete Schritte zur Umsetzung des Plans zu vereinbaren. Dabei wird die Realisierungschance des neuen Plans immer mitverhandelt:

> Beraterin: „des müssen wir müssen wir möglichst bald klären wie's jetzt weitergeht (.) damit's dann auch funktioniert (-)" (Gespräch 5);
> Ratsuchender: „würd funktionieren auf jeden fall so (-) muss halt nur angenommen werden irgendwo" (Gespräch 5).

Hierfür scheinen die strukturellen Zugangsvoraussetzungen, die über den weiteren institutionalisierten Weg und somit über einen gelingenden Übergang entscheiden, eine ausschlaggebende Rolle zu spielen. Im Begriff „funktionieren" wird ein eher technokratisches Übergangsverständnis erkennbar, in dem es ausschließlich um eine lückenlose Anschlussperspektive in einer weiteren Institution geht. Dementsprechend scheint ein Verständnis eines durch Institutionen geprägten Orientierungs- und Übergangsprozesses vorzuliegen, der die Beratung wiederum als institutionell geregeltes Angebot mit einem klaren und kleinteilig strukturierten Ablaufplan fasst.

9.2.2 Beratung im verstehenden und anerkennenden Modus

In der Gesprächsführung der Berater*innen werden auch verstehende Zugänge sichtbar. Die Berater*innen holen im Verlauf des Beratungsgesprächs die Sichtweisen aller Beteiligten ein, geben den Relevanzsetzungen der Ratsuchenden und Eltern Raum zur Entfaltung, um diese im Anschluss gegebenenfalls solidarisch mit bzw. anwaltschaftlich für die Jugendlichen zu reflektieren. Aus diesem verstehenden Zugang heraus wird der weitere Beratungsprozess entfaltet, wie im Folgenden genauer dargestellt wird.

Der Einstieg in eine Beratungssituation erfolgt in diesen Fällen über das Schaffen einer gemeinsamen Gesprächsbasis. So wird beispielsweise in Beratungsgesprächen mit mehreren Beteiligten (z. B. mit jungen Menschen und einem Elternteil) zu Beginn geklärt, wer sich seit wann und woher kennt, d. h. es wird der Zusammenhang geklärt, von wem und wie (z. B. in Schulsprechstunden) vorhergehende Kontakte zur Berufsberatung stattgefunden haben.

Daran anschließend wird geklärt, was in den bisherigen Kontakten thematisiert und bearbeitet wurde. Auf diesem Weg werden von den Berater*innen für alle Gesprächsteilnehmer*innen Anschlüsse geschaffen – sie sind es damit auch, die den aktuellen Beratungsanlass im Prozess verorten. In den Klärungen erscheint eine Darstellung der bisherigen Beratungskontakte als Kontinuum und der Versuch der Erzählung einer gemeinsamen Geschichte, was eine Legitimierung der bisherigen Arbeit der Berufsberatung impliziert. Außerdem wird in der Eingangsphase durch die Berater*innen eine mehr oder weniger explizite Rollenklärung für das aktuelle Beratungsgespräch vorgenommen.

Nach diesen Klärungen versuchen die Berater*innen einen vorläufigen Abschluss des Einstiegs in das Beratungsgespräch zu finden und leiten mit „also" oder „okay" über zum aktuellen Gesprächsanliegen. Die Ratsuchenden werden explizit aufgefordert, ihre aktuelle Situation zu schildern und den Beratungsbedarf zu markieren. Diese Schilderung – teils der Jugendlichen selbst, teils der Elternteile – bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Negativem/Herausforderungen, vor denen die Ratsuchenden im Übergang stehen, und Positivem/bereits Gelungenem im Übergang. In den vorliegenden Fällen wird zunächst ein Problem gerahmt, für dessen Bearbeitung die Unterstützung der Berufsberatung gewünscht ist. Erst in einem expliziten Nachfrageteil durch die Berater*in wird bisher bereits Geleistetes/Gelungenes offenkundig. Die Berater*innen lassen den Schilderungen der Ratsuchenden (Eltern oder Jugendliche) Zeit und Raum für eine erste (mehr oder weniger) ausführliche Entfaltung, der Redefluss wird nicht unterbrochen, die Berater*innen beschränken sich zunächst auf aktives Zuhören. Mit der Zeit greifen die Berater*innen in kürzeren Einschüben in den Redefluss (wobei der der Elternteile meist umfassender ist als der der Jugendlichen selbst) ein, was in unserem Material eher die jugendlichen Ratsuchenden gegenüber den Darstellungen der Elternteile zu stärken scheint. Die Redeanteile der Eltern werden mit der Zeit immer kürzer, was auf eine Verunsicherung zurückgeführt werden könnte, die dadurch entsteht, dass die Berater*innen (noch) überhaupt nicht inhaltlich auf ihre Schilderungen eingehen, sondern die Erzählung ‚ins Leere laufen lassen'. Äußern sich die Berater*innen doch, dann eher verständnisvoll und solidarisch mit den Jugendlichen. Die Berater*innen positionieren sich den Elternteilen gegenüber auf der Seite der Jugendlichen, sie zeigen sich auch nicht überrascht von den elterlichen Schilderungen, sondern nehmen eher die Rolle der Mitwissenden ein *(„aber des hat er [der Jugendliche] mir erzählt(-) ja"* (Gespräch 1)). Es erfolgt eine zunehmende anwaltschaftliche Positionierung der Berater*innen für die Jugendlichen:

> „B: abER(-) der wu:nsch also(-) kann i so bestätigen(-) der wunsch anlagemechaniker hat er bei MIr schon au so verkauft(.) als:(-) wär des genau sein beufsswunsch(-) ähm(.) […]." (Gespräch 1)

Unklar bleibt, ob sie damit die Person der Jugendlichen stärken oder ob sie damit ihre bisherige Beratungsleistung legitimieren – beides stünde aber auch keineswegs in Gegensatz zueinander.

Interessant ist die Moderator*innen-Funktion, die die Berater*innen im Prozess einnehmen: sie bündeln immer wieder alle inhaltlichen Aspekte des bisher Geschilderten, um diese dann systematisch abzuarbeiten. Negative Aspekte werden dabei so gut wie möglich kleingearbeitet:

> „B: (--) gut(.) sowas zu höra(.) isch natürlich wenn man sowas vorhat(.) und man kriegt egAL von wE::M (.) so ne negative rückmeldung (.) des bedrückt einen in nem stückweit bestimmt(.) also mich würds glaub ich au bedrücka(.) weil ich dann denka würde(.) mensch (.) hab ich mich jetzt so verschätzt in de:m ä:h was i mir ausgsucht hab(.) man sucht sich ja(-) net nur des aus wofür ma' sich interessIErt(.) sondern au a stück weit wo ma' die fähigkeiten dafür hat(.) weil man sich ja auch vORstellt (.) wenn ich des jetzt jeden tag mach(.) und tu mich schwer(.) macht mir des mir ja kein' spaß(.) […] aber(--) au wenn des jetzt beim eina praktikum(.) ä::h net erfolgreich war(.) kann ma' sich ja mal ne zweite(.) meinung(.) von ra andra seite einhola(.) und des könnt mer jetzt wenn mer jetz da grad (.)zweiwöchiges praktikum da geplant hat(.) ganz gut ansetza." (Gespräch 1)

Die Bezugnahme kann als klare Stellungnahme der Berater*innen gelesen werden: denn in diesem Zug wendet sich die Beraterin dem Jugendlichen zu und adressiert ihn im Folgenden als Gesprächspartner. Die Äußerung der Mutter, der Sohn sei über die schlechte Rückmeldung in einem Praktikum enttäuscht gewesen, nimmt die Beraterin als Ausgangspunkt für ihre Einlassung, versucht dabei, im Nachvollziehen hauptsächlich auf die emotionale Ebene einzugehen und wendet dann den Blick in die Zukunft, um in Form eines Vor-/Ratschlags wieder die Handlungsfähigkeit des jungen Mannes herzustellen.

Von einer eventuell ungünstigen Beziehungskonstellation zwischen den Elternteilen und Jugendlichen lassen sich die Berater*innen in allen beobachteten Beratungsgesprächen mit den jungen Menschen und einem Elternteil nicht instrumentalisieren, sie agieren schlichtend und vermittelnd.

Die Überleitung von der Situationsschilderung zur prospektiven Beratung geschieht in einer relativ stringenten Weise und mündet in einer Abfrage der Jugendlichen, was nun der Plan sei und worin die Beratung Unterstützung leisten könnte:

> „B: was ä:hm(--) ne anderschrum muss ich fragen(-) du bisch jetz heut aber zu mir gekommen um nach ausbildungsstellen(.) zu suchen(--) hab ich des jetzt richtig verstanden?
>
> K: (---) hmm wie soll ich des jetzt sagen(-) ich bin jetzt einfach mal ehrlich(---) ich hab bis(.) vor(-) ner woche (.) noch nicht von dem termin gewussT:

M: ((lacht im hintergrund))
B: hehehehehe(.) ok-
M: (-) ich hab die initiative ergriffen
B: (--) aber dann(.) isch ja dennoch ne woche dazwischen(.) gewesen? haha
K: ja [ne::
B: [oder wie isch dein [plan?
K: [i:ch weiß nich: :(.) um was es hier(.) grad geht(.) ich weiß nich was meine mutte::r(-) da geschrieben hat(-) um was es geht (.) warum ich hier sitz'(.) um was es in diesem gespräch gehen sollte.
M: ((lacht im hintergrund))
B: ((zur mutter)) vielleicht können sie ihm des erklära?
M: (-) ja was isch ne berufsberatung? ((mit vorwurfsvollem unterton)) (2.3) was:: isch des wort-
B: (---) du wundersch dich wahrscheinlich weil du jetzt halt an ner schule bisch (.)oder?
K: (--)joa
B: (---) aber nach dem jahr gehts ja au weiter.
K: (--) jo:a::::?
B: (-) mhm (-) und was plansch du denn(.) für nach(.) dem jahr?
K: (-) ne ausbildung.
B: ok. (--) und (-) ne ausbildung auch als anlagemechaniker zum [jetzigen zeit-punkT:
K: [genau“

(Gespräch 1)

Die anschließende Beratungssequenz zeichnet sich (bis zum Ende des Gesprächs) durch ein Balancehalten in der Anerkennung und Beratung beider Gesprächspartner*innen aus, mit Fokus auf den Jugendlichen. Diesem Zugang scheint eine ganzheitliche Beratungsidee zugrunde zu liegen, die auch pädagogische Elemente enthält und implizit in der Beratung im Kontext Übergang z. B. auch eine konflikthafte Eltern-Kind-Konstellation mitbearbeitet.

Mit Blick auf die Struktur der analysierten Gespräche fällt auf, dass sie informell eröffnet werden, um so Anschlüsse zu Vorangegangenem zu schaffen. Zunächst wird den Ratsuchenden viel Raum für die Schilderung der aktuellen Situation gegeben, dann aber mündet die Interaktion in eine enge Gesprächsführung der Berater*innen. Dabei liegt die Gesprächssteuerung ausschließlich bei den Berater*innen, da alles, was von den Ratsuchenden und Elternteilen vorgebracht wird, durch die Gestaltung des Gesprächs durch die Berater*innen evoziert wird. Im Beispiel oben besteht lediglich so viel Raum zur Situationsschilderung der Mutter, weil die Beraterin sie entsprechend gewähren lässt. Kürzere Redeabschnitte im weiteren Erzählverlauf der Mutter deuten dann an, dass sie verunsichert ist und nicht weiß, ob bzw. was sie weiter erzählen soll, sie

beendet die Erzählung jedoch nicht, sondern setzt bedingt durch das aktive Zuhören bzw. Schweigen der Beraterin die Situationsschilderung noch ausführlicher fort. Die Praxis der oben dargelegten verstehenden und anerkennenden Beratung kann in dieser Weise nur entfaltet werden, da die Gesprächssteuerung in den Händen einer zuständigen Person liegt, die das Gespräch entsprechend lenkt. Gleichzeitig bleibt zu bedenken, dass dieser als wohlwollend lesbare Beratungsansatz dazu führen kann, dass die eigentlich betroffene Person, der/die jugendliche Ratsuchende, in den Hintergrund rückt.

9.2.3 Eltern zwischen Einbezug und Marginalisierung

Der Umgang mit den Eltern scheint zwischen Einbezug und Marginalisierung zu schwanken, d. h. die Zeitpunkte des Hereinholens der Eltern in den Beratungsprozess und ihres Heraushaltens aus dem Beratungsprozess werden von den Berater*innen mit unterschiedlichen Folgen (bewusst) gesteuert:

„Beraterin (B): start i ganz normal <fragend> (-) okay (.) a:lso (--) erschmal für sie frau ( ) (.) dass sie net (.) irritiert sind [
Mutter (M): [mhm]
B: Kira isch natürlich heut mei hauptgesprächspartnerin
M: [((lacht))] ja
B: des heißt die meist zeit des gesprächs werd isch werd i wahrscheinlich in die richtung gucka
M: [mhm]
B: (.) des heißt aber natürlich net (.) dass sie net trotzdem sich einbringa dürftet (--) fraga stella dürfet (---) des isch ja klar
M: =ja
B: ähm (--) es sei denn d Kira hät was dagegen (--) ja
Klientin (K): = ja <<lachend> >
M: = mhm
B: ja (--) einfach (.) dass sie net irritiert sind (---)“

(Gespräch 3)

In diesem Beispiel zeigt sich die oben angesprochene Rollenklärung sehr explizit. Sie wird von der Beraterin mit der Gesprächseröffnung sehr dezidiert vorgenommen, wobei den Beteiligten kaum ein Spielraum für eine eigene Positionierung gelassen wird. Legitimiert wird dieser forsch wirkende Einstieg von der Beraterin mit einer Vorbereitung der Mutter auf eine möglicherweise ungewohnte Gesprächskonstellation: sie solle sich nicht wundern, wenn ihr Mitspracherecht (das ihr hierbei implizit zugesprochen wird), jetzt ausnahmsweise außer Kraft gesetzt würde. Lachend wird die Rollenklärung von der Mutter und

der jugendlichen Ratsuchenden angenommen, womit sich andeutet, dass dies einen unerwarteten Einstieg in das Gespräch darstellt und eventuell mehr Irritation hergestellt als abgebaut wird. Mit diesem Einstieg deutet sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Heraushalten und Hereinholen der Mutter an, indem die Beraterin die Mutter zunächst direktiv zugunsten einer Anerkennung und Wertschätzung der jugendlichen Ratsuchenden in den Hintergrund rückt, sie gleichzeitig aber nicht komplett außen vorlässt, indem sie ihr Möglichkeiten des Fragens und Gesprächsbeiträge einräumt.

In dem im vorangegangenen Unterkapitel dargestellten Beratungsgespräch wird der Mutter zu Beginn des Gesprächs zugestanden, die Situationsschilderung sehr ausführlich und aus ihrer Sicht vorzunehmen, die Beraterin greift zunächst kaum in die Erzählung ein. Mit dem Abschluss der Eingangserzählung und einer Hinwendung zum Anliegen für das Beratungsgespräch sowie der inhaltlichen Bearbeitung des Anliegens erfolgt gleichzeitig eine Verschiebung des Gesprächsfokus auf den jugendlichen Ratsuchenden. Ab diesem Moment wird der Jugendliche von der Beraterin explizit als zu Beratender adressiert.

Deutlich ist aber, dass unabhängig davon, wie die Berater*innen das Gespräch aufbauen, es immer sie sind, die sich grundsätzlich als Moderator*in des Gesprächs inszenieren und damit die Positionierungen der Gesprächsbeteiligten vornehmen. Im Gespräch 3 verteilt die Beraterin die Rederechte und entscheidet damit auch darüber, wessen Sicht der Dinge breiter oder weniger breit vertreten werden darf. Und letztlich ist immer sie es, die auf der Basis dieser Informationen den Beratungsbedarf definiert bzw. die entscheidet, welche Maßnahmen nun infrage kommen.

9.2.4 Zusammenführung

Der konversationsanalytische Blick auf die Binnenperspektive eines Beratungsgesprächs lässt eine strukturierte Berufswegeplanung im geschützten Beratungsraum erkennen. Inwieweit die Eltern im Beratungsgespräch einbezogen oder marginalisiert werden, z. B. auch durch eine explizite Adressierung der jungen Menschen als Hauptgesprächspartner*innen und die damit einhergehende Adressierung der Eltern als Neben-Beteiligte, entscheidet die Berater*in. Durch sie wird ein Beratungsraum geschaffen, der in erster Linie für die jugendlichen Ratsuchenden einen Ort darstellen soll, sich ohne zu dominierende Redeanteile der Eltern mit der eigenen beruflichen Zukunftsvorstellung auseinanderzusetzen. In dieselbe Richtung deutet die Beratung im verstehenden und anerkennenden Modus. Im Rahmen der Gestaltungshoheit der Berater*innen innerhalb eines Beratungsgesprächs wird zwar teils ausdrücklich der Perspektive der Eltern Raum gegeben, für die Prozessbearbeitung wird sie jedoch zugunsten einer anwaltschaftlichen Vertretung der jugendlichen Ratsuchenden

eher nicht aufgegriffen. Das heißt, der Fokus wird im Verlauf des Gesprächs auf den jungen Menschen und seine Anliegen gewendet und durch die Gesprächssteuerung der Berater*innen ein geschützter Rahmen für sie gestaltet, in dem sie kleinschrittig von den Berater*innen im Prozess unterstützt werden. Dies funktioniert jedoch nur unter der Voraussetzung, dass sich die jungen Menschen im beruflichen Übergangsprozess unter keinem Zeitdruck befinden. Nur unter dieser Bedingung kann ein Verständnis eines durch Institutionen geprägten Orientierungs- und Übergangsprozesses zum Tragen kommen, der – ‚wenn alles normal verläuft' – einen geschützten Rahmen zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft ermöglicht.

9.3 Die Perspektive der Expert*innen im Feld der Berufsberatung: Zur professionellen Überzeugung und Legitimierung der Daseinsberechtigung von Berufsberatung

Die Expert*innenperspektive im Projekt Transition Processing soll es ermöglichen, den Wirkungszusammenhang von allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Strukturen, betrieblich-organisatorischen Kontextbedingungen und individuellen Optionen in Bezug auf das Prozessieren von Übergängen zu erschließen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich hierbei u. a. auf (Sonder-)Wissensbestände des Feldes (insbesondere im Hinblick auf organisationale Rationalitäten und Abläufe) sowie die Systematisierung der vorhandenen Wissensbestände, auf Problematisierungs- und Thematisierungsweisen aus der Perspektive der Expert*innen sowie auf deren Rolle im Feld.

Als Expert*innen der Berufsberatung wurden vier Berater*innen sowie die Teamleitung der Berufsberatung (Expertin 2) mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Alle sind bereits lange Jahre für die Agentur für Arbeit tätig (früher teilweise in anderen Arbeitsbereichen) und haben überwiegend die Ausbildung an der bundesagentureigenen Hochschule absolviert.

9.3.1 Schule als unentbehrliche Kooperationspartnerin

In Bezug auf die Organisationsebene zeigen sich vor allem die Themen der Kooperation sowie der Angebotslandschaft als relevant. Insbesondere die Kooperation mit Schulen wird von allen Expert*innen ausführlich thematisiert. Diese Kooperation ist politisch vorgegeben, wird gleichzeitig aber auch als ‚Partnerschaft' positiv gerahmt. Kritische Aspekte in Bezug auf die Zusammenarbeit werden nicht thematisiert, wodurch der Eindruck entsteht, dass diese strukturell vorgegebene Verbindung akzeptiert und möglichst zum eigenen

Nutzen ausgestaltet wird. Konkret stellt sich diese Kooperationspraxis so dar, dass die Berufsberater*innen jeweils einer eigenen Partnerschule zugewiesen sind, in welcher sie beispielsweise Informationsveranstaltungen durchführen und in dafür reservierten Schulsprechstunden zentrale Ansprechpartner*innen sind. Es wird betont, dass sowohl die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen als auch mit den Eltern und Schüler*innen wichtig sei. Die Schule wird daher als zentraler Zugangsweg zu Einzelberatungen der Berufsberatung gerahmt. Insgesamt folgt die Strukturierung der Beratungsarbeit entlang des Systems Schule bzw. entlang des zeitlichen Verlaufs eines Schuljahres, d. h.: die Berater*innen passen sich den Vorhaben der Schule an, wodurch die Berufsberatung von der Qualität der Kontaktaufnahme zu Schüler*innen von der Schule abhängig zu sein scheint. Der Präsenz und dem Auftreten der Berufsberatung in der Schule (inkl. Elternabende) wird eine große Bedeutung für eine gelingende Kontaktaufnahme mit Ratsuchenden zugesprochen. Dabei geht es vor allem darum, auf einer persönlichen Ebene die Schüler*innen für sich zu gewinnen. Die Beratungsinhalte treten zugunsten eines Vertrauens-/Beziehungsaufbaus zunächst in den Hintergrund – diesen scheint erst im weiteren Verlauf der Berufsberatung stärkere Aufmerksamkeit zuzukommen. Mit dieser Rahmung der Kooperation mit Schule positioniert sich die Berufsberatung ein Stück weit als abhängig vom Kooperationspartner, da über ihn hauptsächlich die ‚Kund*innen' der Berufsberatung akquiriert werden.

Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit wird den Schüler*innen als neutrale Beratungsinstanz vorgestellt. Diese vermeintliche Neutralität wird als zentrales Argument für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zu den Schüler*innen eingeführt, dies gilt es, in der Schule glaubhaft zu vermitteln. Mit der Selbst-Legitimierung als „neutrale Beratungsinstanz" einher geht die Dominanz bzw. Deutungsmacht dieser Institution für das Thema Übergang in Arbeit, und eine Normalisierung ganz bestimmter Vorstellungen von Übergängen nach Abschluss der Schule.

Während die Schule ein systematischer Kooperationspartner darstellt, erfolgt eine Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen nur punktuell und einzelfallbezogen:

> „Aber das ist eher dann mal Fall bezogen und nicht, dass da eine Kooperation stattfindet, dass man im ständigen Austausch ist […]." (Expertin 1)

Ex negativo, in Abgrenzung zur kaum stattfindenden Kooperation mit anderen Akteuren, drückt sich die Kooperationsqualität mit der Schule als systematische und verbindliche Zusammenarbeit, die auf struktureller Ebene stattfindet, aus: ein Kooperationspartner, mit dem „man im ständigen Austausch ist". Andere Akteur*innen werden allenfalls im Sonderfall bzw. bedarfsbezogen zu Kooperationspartner*innen.

Zentrale Kooperationspartnerin der Berufsberatung ist also die Schule und mit diesem Bündnis einher gehen ganz bestimmte Prozessierungen von Übergängen: Arbeitsorganisatorisch bzw. in der konkreten Durchführung der Aktivitäten an der Schule muss sich die Berufsberatung zwar der Schule und ihren festen Abläufen unterwerfen, dafür aber bekommt sie als einzig legitime Zuständige für Übergänge/Übergangsberatung den Expert*innenstatus und die Definitionshoheit von der Schule zugesichert. Dass dies im Schulkontext passiert, ist für die Normalisierungswirkung nicht unerheblich, auch wenn im konkreten Vollzug die Berufsberatung abhängig davon ist, dass die angebahnten Kontakte auch eine Fortsetzung finden.

9.3.2 Die Kritik am Wildwuchs berufsberaterischer Angebote

In Bezug auf die Angebotslandschaft bewerten die Berater*innen die Vielzahl an Angeboten der Berufsorientierung und -beratung als problematisch oder zum Teil auch als hinderlich: viele Akteure würden gleichzeitig und meist unkoordiniert die jungen Menschen in der Berufsorientierung/Berufswahl unterstützen, die Teamleiterin spricht von einem „Wildwuchs" berufsberaterischer Angebote. Ein Austausch untereinander finde meist nicht statt, sodass junge Menschen durch die Vielfalt eher irritiert würden, als dass sie die einzelnen Akteure als Unterstützung wahrnehmen könnten. Als Herausforderung dabei wird für Eltern und Jugendliche gesehen, die vielen verschiedenen Informationen zu gewichten bzw. relevante und weniger relevante Informationen voneinander zu unterscheiden. Allen Angeboten, die sich jenseits der Agentur auf diesem Markt tummeln, wird zudem eine mangelnde Neutralität in der Beratung und ein Beitrag zur Übersättigung an Informationen unterstellt:

> „ [...] ich würde die Anzahl der (...) Akteure auf diesem Berufsfeld Übergang-Schule-Beruf DRASTISCH reduzieren. Und ich würde die Berufsberatung als gesetzliche Aufgabe schützen (..) {lacht leise}. Das ist mein allergrößtes Problem, was ich mit meinem Arbeitgeber habe, dass er es nicht schafft, andere Leute von dieser Aufgabe fernzuhalten oder die so zu sanktionieren, dass man sagen kann, sie MÜSSEN mit uns zusammenarbeiten. (.) Weil die Tatsache, dass die Berufsberatung nicht gesetzlich geschützt ist, einen Wildwuchs ausgelöst hat in den letzten ich sag jetzt mal 15 Jahren etwa, wo JEDER meint, er kann Jugendliche beraten und coachen, egal aus welcher Ecke er kommt und egal mit welchem Blickwinkel". (Expertin 2)

Expertin 2 verdeutlicht die Wahrnehmung von „Wildwuchs" auf dem Gebiet der Berufsorientierung und Berufsberatung und präferiert letztlich einen gesetzlichen Schutz der Beratung durch die Agentur für Arbeit und eine Art ‚Kooperationsgebot'. Dahinter kann ein eigenes spezifisches Professionsverständnis

vermutet werden, das einigen weiteren Akteuren im Feld abgesprochen wird. Letzteren gegenüber positioniert sich die Berufsberatung selbst als übergeordnete Instanz im Hinblick auf eine solide und effektive Berufsberatung. Es wird jedoch keine eigene Idee zu einer regionalen Steuerung, einem regionalen Übergangsmanagement oder einer Vernetzung der vielen Angebote in der Region vorgebracht bzw. erkennbar. Die vehemente, sich in dem Ausdruck „Wildwuchs" auch sprachlich manifestierende Abgrenzung gegenüber den anderen Angeboten dokumentiert den Überrest bzw. das Erbe des alten Monopolanspruchs der amtlichen Berufsberatung. Mit diesem einher geht eine postulierte Überlegenheit der amtlichen Berufsberatung diesen anderen Anbietern gegenüber – dies sowohl in Hinblick auf Überblickswissen wie auch in Hinblick auf profundes Wissen in den verschiedenen Aspekten des Übergangs in einen Beruf. Die amtliche Berufsberatung positioniert sich übereinstimmend als einzige neutrale Berufsberatung im Feld und kennzeichnet andere Anbieter wie etwa Kammern, freie Träger oder Betriebe, als interessengeleitet und nicht neutral. Diese Positionierung als neutrale und ‚berufskundlich allwissende' Beratungsinstanz kann als Legitimationsfigur für das Bestehen und den offensichtlich noch wirkmächtigen Monopolanspruchsgedanken der amtlichen Berufsberatung verstanden werden. Gestützt wird diese Position durch die verbindlich bestehende Kooperation mit Schule, die in gewisser Weise diese Monopolstellung als seriöse, neutrale Beratungsinstanz sichert.

9.3.3 Beratung als Strukturierungshilfe im (vermeintlichen) Chaos des beruflichen Übergangs

Nach innen, in den Beratungsprozess hinein, positioniert sich die Berufsberatung als strukturierende Instanz, die das Chaos der Ratsuchenden in einen bearbeitbaren Prozess bringt und hierfür individuelle Wege für die Jugendlichen sucht. Es wird dabei betont, dass die Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen und Zielen im Fokus stehen und sie nicht einfach irgendwohin weitervermittelt werden. Man würde ferner als Berufsberatung keine „Steuerungsfunktion" (Expertin 2) übernehmen, also nicht dahin vermitteln, wo gerade Bedarf auf Seiten des Arbeitsmarktes besteht. Die Berufsberatung „fußt letztendlich auf der freien Berufswahl" (ebd.). Als grundlegende gesetzliche Orientierung der Beratungsarbeit werden das Grundgesetz sowie die Ausführungen zur Berufsberatung im SGB III genannt, denen man sich als Beratungsperson verpflichtet fühle. Es werde ausdrücklich nicht gesteuert, sondern es werden in diesem Sinne Chancen und Alternativen angesprochen und angeboten. Es gehe vor allem darum, eine Passung zu finden, aber nicht die Jugendlichen einzupassen, sondern für den Einzelnen jeweils passende Perspektiven und Möglichkeiten aufzuzeigen. Betont wird auch, dass es nicht darum gehe, Ratschläge zu geben,

sondern vielmehr „*zu diskutieren und ehm, die Entscheidung selber sollte beim Jugendlichen oder in der Familie bleiben.*" (Expertin 3). Hier kommt nicht nur eine partizipative Haltung zum Ausdruck, sondern auch eine Verantwortungszuschreibung an die Ratsuchenden (und ihre Familien) für die getroffenen Entscheidungen. Letztlich ist die Übergangsbearbeitung also stark institutionell konfiguriert, ihr Ergebnis jedoch bleibt individualisiert. Übergangsrelevante Entscheidungen zu treffen, bleibt als Handlungsanforderung an die vom Übergang direkt Betroffenen gerichtet, die dann die damit verbundenen Konsequenzen tragen müssen. Dabei werden der strukturierenden Instanz der Beratungsarbeit mit ihren Reflexions- und Unterstützungsangeboten die beratungsbedürftigen Jugendlichen gegenübergestellt, die als orientierungslos oder orientierungssuchend beschrieben werden:

> „Also/ oder selber eine Struktur aufzuweisen oder vielleicht auch andere Dinge in Struktur bringen zu können. Weil das ist ja ganz oft so, dass die Ratsuchenden ohne Struktur kommen und man erwartet ja so ein bisschen von dem Berufsberater, dass der dieses ganzes Wirrwarr, was man mitbringt, ich male gerne, ich bewege mich gerne in der Freizeit draußen oder wie auch immer. Dass er das in irgendeine Struktur bringt, in eine Form bringt, um damit arbeiten zu können. Und das ist natürlich auch meine Aufgabe." (Expertin 1)

Auf die Erwartung der Jugendlichen, ihr Chaos zu strukturieren, reagiere die Beratung. Sie leitet ihren Auftrag unmittelbar aus dem wahrgenommenen Unterstützungsbedarf der Ratsuchenden ab und legitimiert darüber ihren Ansatz einer strukturierenden Vorgehensweise, der fallübergreifend eingesetzt wird. Dafür benötigen die Berater*innen, so betonen sie, selbst eine umfängliche Strukturierungskompetenz. Die Beratungsgespräche selbst folgen dabei einer wiederkehrenden Struktur: So beginne die Beratung mit der Frage nach den Wünschen der Jugendlichen an die Beratung, wodurch auch implizite Anliegen herausgearbeitet werden sollen, darauf folge ein Diskussions- und Informationsteil und abschließend die Erstellung von To-Do-Listen oder Vereinbarungspunkten, die die nächste Zeit strukturieren sollen. Diese Struktur werde den Berater*innen in der Ausbildung oder Qualifizierung vermittelt. Der explizite Verweis auf die Ausbildung kann an dieser Stelle als Legitimation qua Professionalität verstanden werden.

Im Hinblick auf die konkrete Initiierung des Beratungskontakts wird insbesondere die Eröffnungsphase von Gesprächen als zentral und zugleich schwierig und herausfordernd gerahmt:

> „Zu sagen, was will ich eigentlich (..) ist ein Konglomerat aus eigenen Wünschen, aus Gerüchten, aus Elternwünschen, aus Schulerfahrungen, aus positiven, negativen Praktikumserlebnissen. Und das ist eigentlich schon mal die schwierigste Phase im

> Gespräch. Überhaupt rauszukriegen, was will der denn von mir? (.) Und da gibt es so ein schönes/ das war bei uns in der Ausbildung immer das Schlagwort/ Berufsberater sind versaut für das Leben, weil sie immer nach einem impliziten Anliegen fragen {lacht kurz}. Also sie können keine Aussage so hinnehmen wie sie ist, sondern sie hinterfragen alles. Und das ist das Wesentliche, um dann ein anständiges Gespräch zu führen oder ein Gespräch, das wirklich sich an dem Kunden orientiert. Und DANN zu überlegen, okay wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, dann geht es dir (.) darum." (Expertin 2)

Expertin 2 betont, das genaue und permanente Hinterfragen und Nachvollziehen, was die Ratsuchenden eigentlich möchten, sei das wesentliche Element in der Anbahnung eines Beratungsprozesses. Ist im Nachvollziehen und Klären des Bedarfs angezeigt, die Beratung in spezifischer Weise zu gestalten, ist die Beraterin offen für verschiedentlich denkbare Handlungsplanungen für den Beratungsprozess. Für die Gestaltung der Beratungsgespräche wird zudem Artefakten eine zentrale Rolle zugesprochen, die Berater*innen benennen in diesem Zusammenhang zahlreiche Instrumente, die sie in der Beratung einsetzen: Gesprächsführungstechniken, Visualisierungstechniken, Kompetenzerfassungsmethoden, verschiedene Portale/Apps zur Berufsfindung und Entscheidungshilfe, Rollenspiele, interaktive Methoden und Experimente. Im Sinne einer Nachhaltigkeit der Beratung und Anschlussfähigkeit des Besprochenen für Tätigkeiten, die die Ratsuchenden im Anschluss an die Beratung selbst im Übergangsprozess leisten (müssen), sind Visualisierungen der Inhalte und Ergebnisse des Beratungsgesprächs (z. B. auf einem Blatt Papier zum Mitnehmen für die Ratsuchenden) das Mittel der Wahl der Berater*innen. Die idealtypische, wiederkehrende Struktur und der Einsatz ‚bewährter' Methoden soll zum einen einen neutralen Beratungsprozess sichern und am Laufen halten, zum anderen erleichtern solche methodischen Routinen die konkrete Handlungspraxis der Berater*innen. Als Normalitätsvorstellung wird hier das Bild einer handlungsfähigen Organisation transportiert, die mithilfe ihrer Strukturierungskompetenz jeden beruflichen Entscheidungsprozess voranbringen kann.

9.3.4 Übergänge als Herausforderung in einer ganzheitlich zu betrachtenden Entwicklungsphase

In den Interviews positionieren sich die Berufsberater*innen darüber hinaus als Expert*innen für Beratung, die Jugend als ganzheitliche Entwicklungsphase begreifen. Mit ihrer, verschiedene Lebensbereiche einbeziehenden, Beratungsidee bringen sie eine Einsicht in die Verwobenheit der Übergangsthemen zum Ausdruck: Wenn andere Lebensbereiche in der Beratung ignoriert oder übergangen werden, kann es auch zu keinem gemeinsamen, vertrauensvollen Arbeitsprozess

in Bezug auf den beruflichen Übergang kommen. Der Übergang in Arbeit wird also nicht losgelöst von anderen alterstypischen (Entwicklungs-)Herausforderungen betrachtet, sondern es wird anerkannt, dass sich junge Menschen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen im Rahmen des Erwachsenwerdens und den eigenen Bedürfnissen und Lebenslagen befinden. Für die Beratung erachten die Berufsberater*innen daher neben der beraterischen Kompetenz auch eine sozialpädagogische Kompetenz für notwendig. Die Berater*innen vermitteln hier die Anerkennung der Lebensphase Jugend als Entwicklungsphase (*„Weil es einfach junge Menschen sind“* (Expertin 5)), markieren die gesellschaftlichen Ansprüche an die Jugendlichen zugleich als überhöht *(„gesellschaftliche Zwänge“, „perfekte Menschen“, „Arbeitgeber schreien“* (ebd.)) und nehmen häufig einseitige Interessenslagen wahr. Der Übergang aus der Welt der Jugendlichen in die Welt der Erwachsenen soll seitens der Beratung pädagogisch begleitet werden, indem *„Annähern“* (Expertin 1), *„Vertrauen und Sympathie“* (ebd.) hergestellt wird, was als essenzielle Grundlage eines längerfristigen Unterstützungs- und Beratungsprozesses beschrieben wird. Die zu vollziehende Übergangsleistung der jungen Menschen wird als *„Herausforderung“* (ebd.) anerkannt. Dabei gehe es aus beraterischer Sicht vor allem darum, einen guten Zugang zu den jungen Menschen herzustellen, um sie in ihrem Übergang bestmöglich zu unterstützen. Berufsberatung wird hier als erster Kontakt mit der ‚anderen neuen Welt', der Welt des Erwachsenseins, gerahmt, der man sich erstmals anvertrauen muss. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die in der Berufsberatung vorherrschende Definition von Erwachsensein – trotz der Anerkennung verschiedentlicher Entwicklungsaufgaben – über den Status „Arbeitnehmer*in“ definiert wird. Für den Weg dahin ist ein schützender Beratungsraum zu schaffen, der auf einem anerkennenden Grundverständnis von Beratung beruht (Offenheit der Beratung, Neutralität, Toleranz, akzeptierende Grundhaltung, niederschwellige Zugänge zu Beratung, Vertrauen, Empathie). Dennoch scheint – durchaus in Kontrast zu diesem vermeintlich offenen Verständnis von Übergang – diese vermeintlich ganzheitliche Perspektive nur insofern eine Rolle zu spielen, als mit ihr ‚Störfaktoren' oder ‚Ursachen' für Probleme in der Bewältigung des beruflichen Übergangs identifiziert werden können. So beschreibt eine Beraterin zum Beispiel, dass sie sich überlegt, warum sich der Jugendliche nicht mit dem Thema Berufsorientierung beschäftigt:

> „Spielen andere Dinge noch mit eine Rolle, was ihn so beeinflusst in seinem Tun oder in seinem Denken, dass er sich um dieses eigentliche Thema Berufsorientierung nicht wirklich kümmern kann.“ (Expertin 1)

Zwar wird der Jugendliche hier im Gesamten betrachtet, aber lediglich um nachvollziehen zu können, warum er sich nicht mit seiner beruflichen Zukunft beschäftigen kann. Diese wird als das „eigentliche Thema“ markiert, eine Set-

zung, die sogleich wieder die ganzheitliche Perspektive auf Jugendliche zurücknimmt.

Ähnlich wird auch der Begriff der Reife, häufig auch der der Ausbildungsreife, verwendet. Dabei hat dieser Begriff vor allem die Funktion einer Defizitzuschreibung, welche die Jugendlichen eher als Kandidat*innen für eine weiterführende Schule oder für Kompensationsmaßnahmen der Agentur für Arbeit (statt einer Ausbildung) bestimmt. Damit ist impliziert, dass die Jugendlichen diese Reife brauchen, um letztlich den Übergang in einen anerkannten Status (= Arbeitnehmer*in) zu schaffen; der Status als FSJler*in oder Teilnehmer*in einer Maßnahme der BA scheint demgegenüber nicht als legitimer Status bewertet, sondern lediglich als Zwischenschritt auf dem Weg zum vermeintlich einzig anerkannten Status ‘qualifizierte Arbeitnehmer*in‘ gerahmt zu werden. Im ethnografischen Studienteil zeigt sich analog hierzu, dass die Berater*innen in der Visualisierung von Wegen neben Schule und Beruf den Begriff der ‚Überbrückung‘ auf einem Blatt Papier und Beispiele wie FSJ o. ä. darunter notieren. Deutlich wird also, dass die Berufsberater*innen diese Deutung auch den Ratsuchenden gegenüber kommunizieren. Über diese Deutungsmacht wird eine spezifische gesellschaftliche Wertung in Bezug auf den Übergang aus der Schule in eine ganz bestimmte Anschlussperspektive – die Berufsausbildung – als Normalität konstruiert und perpetuiert.

‚Reife‘ ist also ein implizites Entwicklungsziel in einem umfänglichen Entwicklungsprozess von als noch ‚unreif‘ markierten Ratsuchenden:

> „Manche Schüler sind ja so, mhm, ganz, ich sage mal unreif. (...) Ehm, können auch wenig über sich selber erzählen.“ (Expertin 3)
>
> „Das ist glaube ich so ein bisschen der Dreh- und Angelpunkt. (..) Sich selber auch gefunden haben, das ist glaube ich so der Punkt ja. Und da sprechen wir ja dann auch von dieser Ausbildungsreife. (..)“ (Expertin 1)

Die Reife oder Ausbildungsreife wird dabei sowohl in körperlicher Hinsicht beurteilt („Also wenn jetzt wirklich einer kommt ohne/ mit ganz wenigen Muskeln, ein ganz kleines Büble, ganz schmal und möchte Zimmerer werden“ (Expertin 1)), als auch – und dies primär – als geistig-emotionaler Entwicklungsprozess gefasst („der Jugendliche ist auch mental in der Lage eine Entscheidung zu treffen“; „Und/oder kann sich da noch nicht richtig reinfühlen oder reindenken“ (ebd.)). In Fällen einer diagnostizierten Unreife des jungen Menschen werde häufig dazu geraten, eine weiterführende Schule zu besuchen oder etwa ein FSJ, FÖJ oder ähnliches zu machen, „um mal die Berufswelt zu beschnuppern“ (ebd.). Hier rät die Berufsberatung dann also gezielt zur „Überbrückung“ durch Maßnahmen, die in diesem Kontext nicht als problematisch gelten, sondern als notwendiger Schritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses („bis die Reife erlangt ist“):

„Also eh, es geht ja immer um diesen Übergang von, von der Schule in Ausbildung oder Beruf oder auch in weiterführende Schulen. Also, diesen Übergang. Und eh, meine Intention ist schon auch (...). Wie soll ich sagen, zu schauen ehm, den Jugendlichen einfach kennenzulernen in seinen Fähigkeiten und seiner Motivation. Ehm, wo möchte er hin. Und manchmal muss ich ja auch feststellen, die Jugendlichen sind einfach nicht reif oder können keine Entscheidungen treffen. (.) Und dann eh, kommt auch nochmal wirklich dieses Thema Überbrückung. Auch vielleicht Überbrückung im Rahmen der Maßnahmen über die Berufsberatung. (..) Also, ich hatte am Anfang über die Berufseinstiegsbegleitung gesprochen. Wir haben diese berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme. Wir haben ja dieses berufspraktische Jahr 21. Überall ist sozialpädagogische Begleitung mit dabei. Und manche Schüler brauchen einfach jemand Erwachsenes zur Seite, (.) außerhalb der Eltern, die es vielleicht nicht wollen, nicht können, wie auch immer. Und wenn ich so was sehe, versuche ich das natürlich auch immer irgendwie zu vermitteln. (4) Oder selbst, wenn es um eine Ausbildung geht. Auch da haben wir ja die Möglichkeit so der sozialpädagogischen Begleitung." (Expertin 3)

In dieser (wie auch ähnlichen Äußerungen) wird immer zentral der Aspekt der Entwicklung herausgestellt, die die Beratung sich zur Begleitungsaufgabe macht. (Manche) Jugendliche werden als permanent in der Entwicklung befindlich adressiert – man ist noch nicht so weit; man muss herausfinden, wo man hinmöchte; man ist auf einem Weg wohin – und in diesem Kontext werden besondere Maßnahmen und Angebote auf diesem Weg auch nicht als negativ, sondern als nötiger Brückenpfeiler gewertet. Die Jugendlichen werden im Rahmen eines quasi-natürlichen Prozesses als unterstützungsbedürftig adressiert *(„Und manche Schüler brauchen einfach jemand Erwachsenes zur Seite")* und diese Hilfe und Unterstützung wird ihnen von der Berufsberatung qua deren Selbstverständnis auch gewährt. Damit werden die Ratsuchenden als in spezifischer Weise bedürftig adressiert und die Berufsberatung als genuin diese Bedürftigkeit bearbeitende Instanz legitimiert.

9.3.5 Zusammenführung

In den Schilderungen der Berufsberater*innen als Expert*innen in ihrem Feld wird eine professionelle Überzeugung und Legitimierung der Daseinsberechtigung der Berufsberatung der Agentur für Arbeit offenkundig. Die politisch verbindlich gestaltete Kooperation mit Schule und die Kritik am "Wildwuchs" berufsberaterischer Angebote anderer Institutionen rahmt auf struktureller Ebene die Überzeugung von Berufsberatung als einzig legitimer, weil neutraler und professioneller Beratung im Übergang. Die Kompetenz zur strukturierten Bearbeitung der Übergangsanforderungen berechtigt aus Sicht der Expert*innen auf der Ebene der direkten Beratungsarbeit zur überzeugten Einstellung

einer professionellen und wirkmächtigen Berufsberatung. Mit der Positionierung der Ratsuchenden als unterstützungsbedürftig im Übergangsprozess – aufgrund vielfacher Übergangsanforderungen in der Entwicklungsphase Jugend – wird letztlich auch auf der Ebene der Adressat*innenkonstruktion die Daseinsberechtigung von Berufsberatung legitimiert.

9.4 Das biografische Erleben von Übergängen und Beratung: Selbst-Responsibilisierung der jungen Menschen im Kontext der Übergangsbewältigung

Im biografischen Studienteil von Transition Processing stehen Rationalitäten, die in den biografischen Narrationen der Ratsuchenden hervortreten, im Mittelpunkt der Analyse. Die biografischen Narrationen bieten die Möglichkeit, Subjektivierungsweisen und das dabei relevante (implizite) Wissen der jungen Menschen, die eine Berufsberatung der Agentur für Arbeit in Anspruch genommen haben, zu betrachten. In diesem Sinne finden im Erzählen Identifikationen mit Wissensformationen und Deutungsmustern statt, durch die die Subjekte zu eben jenen Subjekten werden, als welche sie sich präsentieren (vgl. hierzu Rose 2012).

Datengrundlage im Rahmen der Biografieanalyse bilden vier von sechs geführten biografisch-narrativen Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Berufsberatung bei der Agentur für Arbeit in Anspruch genommen haben. Dabei handelt es sich um zwei Interviews mit jungen Frauen und zwei mit jungen Männern in einer Altersspanne zwischen 15 und 19 Jahren. Mit Blick auf die Übergangsverständnisse und das Beratungserleben der jungen Menschen im Rahmen der Berufsberatung der Agentur für Arbeit deuten sich grob zwei Konstellationen an: zum einen vollziehen Jugendliche durch die Konfrontation mit Übergangsanforderungen Selbstermächtigungsprozesse und erleben Beratung als Informationsvermittlung mit ‚Irritationseffekt'; zum anderen zeigt sich ein Vertrauen in sich automatisch vollziehende Übergänge und in eine vorstrukturierte Welt, im Rahmen dessen Beratung als aktivierende und strukturierende Unterstützungsinstanz erlebt wird.

9.4.1 Anna[9]: Selbstermächtigungsprozesse durch Übergänge und Beratung

Um aufzuzeigen, wie Selbstermächtigungsprozesse durch die Konfrontation mit Übergangsanforderungen angestoßen werden und Beratung als Informati-

9 Alle Personennamen sind vom Forschungsteam verändert.

onsvermittlung mit produktivem ‚Irritationseffekt' erlebt werden kann, wird im Folgenden ausführlicher auf die Biografie von Anna eingegangen. Anna ist 15 Jahre alt und geht in die 10. Klasse einer Realschule.

In der Gesamtnarration ihrer Lebensgeschichte präsentiert Anna eine Geschichte des Miteinanders, in der Übergänge als krisenhaft gedeutet werden. Dies macht sie an ihren negativen Erfahrungen in der Schule fest, in der für sie funktionierende Klassengemeinschaften und damit Freundschaften von der Institution strukturell bedingt getrennt werden. In ihrer Inszenierung im Interview geht Anna als gestärkte Persönlichkeit aus diesen Krisen hervor: es gelinge ihr, mit diesen krisenhaften Herausforderungen umzugehen, daraus zu lernen und für sich ins Positive zu wenden. In der Gegenwart, mit Blick auf den anstehenden Schulabschluss, beschreibt sie ein Ablegen ihres ‚kindlichen' Blicks als Erkennen der Sinnhaftigkeit von Schule und Lernen für ihre Zukunft. Rückblickend normiert sie ihre Vergangenheit als noch kindliche, die sie nun hinter sich lässt und den Blick in die (berufliche) Zukunft richtet. Dabei positioniert sie sich als eigenständig handelndes Subjekt, indem sie selbst einen konkreten Berufswunsch entwickelt und unabhängig von verschiedenen Unterstützungsinstanzen in Bezug auf ihre berufliche Zukunft Handlungsfähigkeit erlangt (z. B. durch eigenständiges Informieren über den Beruf). Die Berufsberatung wird von Anna (durch die Mutter initiiert) in Anspruch genommen, ohne im Vorfeld konkrete Erwartungen an deren Nützlichkeit zu haben. Positiv überrascht bewertet Anna die Berufsberatung im Nachhinein als hilfreiche Informationsvermittlerin in einigen wenigen Punkten, in denen sie sich noch nicht selbst informiert hat. Andere Schritte der Beratung werden allerdings als überflüssige Informationsvermittlung gerahmt, da sie in der Informationsbeschaffung bereits selbst aktiv war.

In dieser Beispielbiografie drückt sich zum einen aus, dass Übergänge für Anna eine Veränderung der gewohnten Ordnung bedeuten, die generell stark entlang formaler Strukturen (insbesondere des institutionellen Bildungsweges) wahrgenommen wird. Damit einher gehen Bewältigungsanforderungen, mit denen Anna umgehen muss. Durch die äußeren Anforderungen sieht sie sich mit der Aufgabe konfrontiert, die vordefinierten Strukturen zu durchlaufen und v. a. die institutionellen Übergänge zu bewältigen. Dafür sieht sie sich selbst in der Verantwortung und verortet diese Bewältigungsaufgabe im Kontext ihrer gesamten Entwicklungsphase des Erwachsenwerdens, in dem es ihr darum geht, ihre eigenen Wünsche/Ziele zu verfolgen. Hebt sie hervor, wie *„unbedarft"* sie zu Beginn ihrer Schulzeit in Bezug auf ihre berufliche Zukunft gewesen sei, so rekonstruiert sie mit zunehmenden Übergangserfahrungen im Laufe ihrer Schulzeit einen Perspektivenwechsel: Anna berichtet davon, durch ein Bewerbungstraining in einer bestimmten Klassenstufe (das nicht von der Berufsberatung verantwortet wurde) den Anstoß zu einem Denkprozess in Bezug auf die eigene berufliche Orientierung erfahren zu haben. Sie beginnt

über die berufliche Passung nachzudenken, wobei vor allem ihre persönlichen Interessen, Wünsche und Ziele und weniger ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zur Grundlage ihres Urteils darüber werden, was am besten, was weniger gut und was gar nicht ‚passt'. In folgendem Zitat kommt dieser Rückblick auf das damalige Verhältnis zur Schule zum Ausdruck:

> „(...) ja und damals hat man aber auch diese (.) Position von der Schule noch gar nich so richtig wahrgenommen mit Lernen und alles und das is wichtig für die Zukunft. da ham noch rum diskutiert (kindlich, ärgerlich:) ‚für was brauchen wir des später?'"

Anna macht hier ihre veränderte Sicht auf Schule deutlich. In dieser Betrachtung der Vergangenheit inszeniert sie sich als reifer gewordene junge Frau, die eine Neubewertung der Schulzeit vornimmt, welche sie rückwirkend als sinnvoll für ihre Zukunft erkenne. Mit der Einnahme einer reflektierten Perspektive entwickelt sich ihre Narration aus der Klassengemeinschaft heraus *(„wir")* hin zu einer individuellen Persönlichkeit mit selbstentworfener Zukunft *(„ich")*. Dies wird als Ausgangspunkt für einen Prozess markiert, in dem sie sich mit ihren eigenen beruflichen Wünschen und Passungen auseinandersetzt und somit den Übergang vom Status der Schülerin in den Status der Arbeitnehmerin bearbeitet. Für eine eigeninitiative Beschäftigung mit dem Thema Übergang wird von Anna also ein spezifisches, individuelles Erlebnis identifiziert, das erst eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem anstehenden Übergang nach der Schule ermöglicht.

Überzeugt davon, sich selbst aktiv um einen gelingenden Übergang bemühen zu müssen (und zu können), wird die Beratung der Agentur für Arbeit von Anna als mehr oder weniger nützliche Informationsvermittlung mit ‚Irritationseffekt' erlebt. Durch den Perspektivenwechsel und den damit einhergehenden Bemühungen um die eigene berufliche Zukunft positioniert sie sich zum Teil als schon hinreichend über ihre beruflichen Optionen informiert und entwirft selbstständig einen Plan für die Zukunft. Beratung wird von Anna gerahmt als Lieferantin von Zusatzinformationen und/oder als Anregung zur Reflexion über ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen bzw. ihre bisherigen Pläne. Sie positioniert sich dabei als unabhängige Gestalterin ihres eigenen Lebens und stellt sich somit als selbstständig und eigenverantwortlich dar.

Das Erleben und die Bewertung der Berufsberatung zeigen in diesem Zusammenhang verschiedene Facetten. Berufsberatung wird von Anna einerseits als für sie nicht passend bewertet (da sie nur für diejenigen da ist, die eine Ausbildung machen wollen) und andererseits auch als überflüssig erachtet, da Berufsberatung nicht über mehr Informationen verfügen könne, als sie selbst in der Lage sei durch eigene Recherche herauszufinden. Ihre Erwartung, Beratung sei lediglich (überflüssige) Informationsvermittlung, wird gebrochen, als die

Beraterin den für Anna feststehenden Berufswunsch grundsätzlich noch einmal in Frage stellt. Sie nimmt es als irritierend wahr, aufgefordert zu sein, eine Begründung zu liefern, warum sie ausgerechnet diesen Beruf und diesen Ausbildungsweg passend für sich halte. Dies scheint ihren Zukunftsplan zu erweitern, insofern sie eine neue Option (Abitur) als nächsten Schritt in Betracht zieht.

Ähnliche Grundzüge der Selbstermächtigung und des Erlebens der Beratung als Informationsvermittlung wie bei Anna – jedoch im Kontext eines grundlegend anderen biografischen Verlaufs – sind auch in Thomas' Narrationen zu identifizieren. Thomas ist 18 Jahre alt und besucht zur Zeit des Interviews das Berufskolleg I. Er rahmt rückblickend das „Angebot" der Wiederholung der zehnten Klasse in der Schule als individuelles, entscheidendes Erlebnis, mit dem bei ihm persönlich ein Perspektivwechsel eintritt. Ging mit dem bisherigen Schulverlauf ein Motivationsverlust einher, nutzt er an diesem Punkt die zweite Chance, um sich anzustrengen, sich zu verbessern und Verantwortung für seinen beruflichen Entwicklungsprozess zu übernehmen. Diese Einsicht ergibt sich durch den distanzierten Blick auf sich selbst und den Rückblick auf das in der Kindheit und früheren Jugend mangelnde Verständnis von gesellschaftlichen Relevanzen. Auch er gibt an, von der Unterstützung der Berufsberatung zu profitieren. Größtenteils wird die Informationsweitergabe als hilfreich für konkrete Schritte bzw. zumindest für konkrete Möglichkeiten, die beim Übergang in eine neue (Schul- oder) Berufsposition zu bewältigen sind, bewertet: Er finde es sehr gut, Berufsberatung in Anspruch nehmen zu können, da erst dies eine umfassende Informationsbeschaffung über alle seine beruflichen Optionen ermögliche. Dabei positioniert er sich als Unwissender, der sich bisher kaum mit der konkreten Umsetzung seiner Anschlussperspektiven beschäftigt habe. Damit wird die Berufsberatung zur wesentlichen unterstützenden Instanz zur Gestaltung des Übergangs in einen Beruf, dessen Auswahl der Jugendliche jedoch eigenständig getroffen hat. Ihm geht es in erster Linie darum, durch die Berufsberatung Wege zum selbst gewählten Ziel aufgezeigt zu bekommen. An der Verwendung des Begriffs *"Kooperation"* wird aber auch offensichtlich, wie er sich als Partner ‚auf Augenhöhe' positioniert: in der Formulierung *„sich da so eine Kooperation sozusagen, ehm, mit jemand aufzubauen"* ist *er* derjenige, der aktiv Netzwerke knüpft, in denen alle Seiten zu einem nutzenbringenden Arbeitsbündnis beitragen. Es entsteht ein Bild, in dem er die treibende Kraft ist, anstatt sich vorgefertigten Strukturen oder Wegen anzupassen. Gleichzeitig erweitert er das Erleben von Beratung als Informationsvermittlung um das Element einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung, die zur Grundlage gemacht zu werden scheint, damit Informationsvermittlung individuell nützlich erfahren werden kann.

9.4.2 Julia: Berufsberatung als aktivierende und strukturierende Unterstützungsinstanz

In der Biografie von Julia kann aufgezeigt werden, wie bei jungen Menschen ein Vertrauen in sich automatisch vollziehende Übergänge und in eine vorstrukturierte Welt vorherrschen und Beratung damit verbunden als aktivierende und strukturierende Unterstützungsinstanz erlebt werden kann. Julia ist 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse einer Werkrealschule.

In der Gesamtnarration von Julia wird eine Geschichte über die Erfüllung von gesellschaftlichen Erwartungen erkennbar. Übergänge bedeuten für sie ein institutionell erzwungenes Herstellen einer neuen Situation, mit der sie hauptsächlich im institutionellen Rahmen umgehen muss. Beispielsweise wechselt sie nach ihrem Hauptschulabschluss an eine andere Schule, um dort den Werkrealschulabschluss zu machen. Dabei verweist sie auf die Orientierung an der Gemeinschaft der Gleichaltrigen als unterstützendem Element, um mit den neuen Anforderungen umgehen zu können. So ist ihr erstes Ziel, an der neuen Schule schnell neue Freunde zu finden, anstatt sich auf die schulisch höheren Anforderungen einzustellen. Diese Orientierung hält sie jedoch nur so lange aufrecht, wie sich dies mit den von ihr antizipierten gesellschaftlichen Erwartungen und Normen vereinbaren lässt. Im Zweifelsfall richtet sie ihr Handeln eher daran aus, welche Erwartungen von Erwachsenen bzw. welche gesellschaftlichen Normen sie erfüllen zu müssen glaubt. Im Fall eines Normbruchs des Kollektivs grenzt sie sich eher von ihrer Peergroup ab. Damit inszeniert sie sich als verlässliche Person und legitimiert ihr Handeln mit der pflichtgemäßen Erfüllung von an sie gestellte (Übergangs-)Aufgaben und gesellschaftliche Erwartungen. In Bezug auf den Übergang nach der Schule positioniert sie sich einerseits als der Eigenverantwortung bewusst, die sie hier übernehmen muss, andererseits als angewiesen auf Unterstützung im Übergang in den Beruf, da sie diese Anforderung als kaum alleine zu bewältigen erachtet. Die Berufsberatung bewertet sie dabei als strukturierende und aktivierende Unterstützungsinstanz. In diesem Rahmen setzt sich Julia erstmals mit dem Übergang in einen Beruf auseinander und rahmt diesen Prozess als sehr offen und ohne konkrete Vorstellung, in welche Richtung sie gehen möchte. Sie inszeniert sich eher als geduldige Person, die darauf wartet, dass sich alles irgendwie automatisch fügt und bringt damit ihr Vertrauen zum Ausdruck, dass ihr ein Platz in der Gesellschaft sicher zu Teil wird, so lange sie nur entsprechend den Erwartungen im Übergangsprozess mitarbeitet.

In der Beispielbiografie von Julia werden Übergänge als Pflichtaufgabe abgearbeitet und emotional neutralisiert. Vorgegebene Strukturen bzw. von außen initiierte Veränderungen (z. B. von der Schule) nimmt sie als gegeben an und berichtet von ihrem individuellen Umgang damit. Durchgängig zeigt sich, dass Julia sich in neuen Situationen und nach Übergängen (in die neue Schu-

le/Klasse) stets ein Kollektiv schafft, welches ihr Vertrauen und Sicherheit gibt. Dieser Prozess gelingt ihr relativ zeitnah, sodass Übergänge tendenziell, wenn auch nicht explizit als positiv, zumindest nicht als negativ gedeutet werden, sondern mit der Anforderung wie selbstverständlich umgegangen wird.

Anders als bei Anna und Thomas, die Übergänge konkret als eine Bewältigungsaufgabe mit mehr oder weniger Gestaltungsspielraum erleben, rahmt Julia Übergänge als etwas Vorstrukturiertes. Sie stellt sich also konform zur vorherrschenden Annahme dar, dass jede*r über Arbeit einen festen Platz in der Gesellschaft bekommt. Daher werden Übergänge auch nicht weit im Voraus geplant, sondern eher auf sich zukommen gelassen. Dennoch scheint sich Julia ähnlich wie Anna und Thomas als selbstverantwortlich für den Übergang zu sehen, zeigt sich gleichzeitig aber eher zurückhaltend in der aktiven Gestaltung, entsprechend der Vorstellung, es gehe eher um ein Sich-Einfinden in eine vorstrukturierte Welt als um die Verwirklichung eigener ideeller Ziele. „*Hauptsache man hat danach die Ausbildung*“, so beschreibt Julia ihr Ziel (Biografisches Interview 2). Das Durchlaufen einer Ausbildung und die damit erworbenen Berufsmöglichkeiten scheinen genug Orientierung und eine gemeinhin bekannte und akzeptierte (Alltags-)Struktur zu bieten. Ist die Entscheidung für einen Beruf vollzogen und die Ausbildung absolviert, scheinen mit den gesellschaftlichen auch die persönlichen Erwartungen erfüllt – dies scheint eine enorm entlastende Vorstellung zu sein, denn Julia äußert die Hoffnung, nach einer solchen gelungenen Einmündung in die Berufswelt freier entscheiden und handeln zu können und beispielsweise irgendwann einen anderen Beruf ausüben zu können, der jeweils zu ihrer sich verändernden Lebenssituationen passt.

Entscheidend dafür, diesen Übergang nach der Schule jedoch bearbeiten zu können, scheint für Julia eine Aktivierung von außen zu sein. Beratung wird in diesem Zusammenhang als aktivierende und strukturierende Unterstützungsinstanz erlebt, die zwar auch praktische Informationen zu beruflichen Möglichkeiten weitergibt, die zu bewältigenden Schritte allerdings aktivierend, kleinteilig und in enger Begleitung der Jugendlichen mit ihnen gemeinsam geht:

> „Ich finde es sehr hilfreich. Alleine würde ich es nicht schaffen. Also, alleine würde ich wahrscheinlich noch ewig in die Schule gehen.“

Julia bewertet die Berufsberatung als notwendig, da sie nach eigener Einschätzung den Übergang alleine nicht schaffen würde. Sie benötige jemanden, der ihr aus der Struktur Schule heraushelfe und ihr gleichzeitig seinerseits Strukturierung bieten kann, um eine Anschlussperspektive zu finden, wenn das Gewohnte durch äußere Umstände verändert wird. Beratung hat in diesem Fall ein aktivierendes Moment, das einen Rahmen schafft, um die gesellschaftliche Anforderung/Erwartung, eine Berufsausbildung zu finden, zu erfüllen. Mit der Unterstützung der Berufsberatung kann sie sich vorstellen, den Übergang zu

schaffen und legitimiert die Notwendigkeit der Unterstützung dadurch, dass es darum geht, nicht irgendeinen, sondern den richtigen Beruf zu finden.

Eine ähnliche Bewertung der Berufsberatung als aktivierende und strukturierende Unterstützungsinstanz wie Julia nimmt Eric vor. Eric ist 19 Jahre alt, hat das Berufskolleg II kurz vor der Abschlussprüfung abgebrochen und möchte sich beruflich neu orientieren. Angestoßen durch eine anfänglich sehr enge Begleitung seines Vaters bei der Berufswahl und in den Beratungsgesprächen mit der Berufsberatung, ist Eric mittlerweile in der Lage, sich selbständig um seine berufliche Zukunft zu kümmern. Zu Beginn der Inanspruchnahme der Beratung fiel es Eric jedoch noch sehr schwer, seine Ideen und Wünsche einer fremden Person gegenüber zu artikulieren (die Berufsberaterin und sein Vater müssen ihm *„das ein bisschen aus der Nase rausziehen […], was ich eigentlich will"* (Biografisches Interview 5)). Hierin spiegelt sich sein zunehmendes Vertrauen, mit Hilfe Dritter (Vater oder Berufsberaterin), seinen Weg irgendwann zu finden. Der Jugendliche möchte seine Zukunft jedoch noch offen halten und erst einmal irgendetwas tun: Zwar sei sein Ziel, bis September eine Ausbildung zu finden, sollte dies jedoch nicht klappen, würde er die Zeit eben mit einem Plan B überbrücken, um überhaupt etwas zu tun zu haben. Es scheint ihm gleichgültig zu sein, mit was er die Zeit überbrückt, bis er einen Ausbildungsplatz gefunden hat, Hauptsache er ist hierbei nicht untätig. In dieser Einstellung zeigt sich die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Anforderung, im Übergangsgeschehen nicht inaktiv zu sein und an seinem beruflichen Weg zu arbeiten. Von der Berufsberatung wird er genau in dieser Einstellung unterstützt, indem er von ihr Möglichkeiten aufgezeigt bekommt, um die Zeit zu überbücken und ein untätiges Abwarten zu vermeiden. Auch für Eric stellt die Berufsberatung eine strukturierende Instanz dar, die ihm Wahlmöglichkeiten aufzeigt. Dabei *„sieht"* die Berufsberaterin, was zu ihm passe, und sie habe ein *„gutes Händchen"*. Sie besitze gleichsam die Fähigkeit, Charaktertypen zu erkennen und die Berufe passend dazu auszuwählen, was Eric als Fähigkeit sehr schätzt. So hält er fest: *„das merkt sie […] Ob der Beruf dann für einen ist."*.

Julia und Eric scheinen die Berufsberatung als hilfreich zu erleben, insofern letzterer Expert*innenwissen und kompetente Einschätzungen zu passenden Berufen zugeschrieben wird. Beratung schafft damit einen Rahmen, diese gesellschaftliche Anforderung – eine Ausbildung zu finden – individuell zu meistern, wobei es den befragten Jugendlichen nicht ganz so wichtig zu sein scheint, dass die Entscheidungsmacht über den jeweiligen Weg tatsächlich bei ihnen selbst liegt.

9.4.3 Zusammenführung

In den biografischen Erzählungen der Ratsuchenden der Berufsberatung der Agentur für Arbeit wird als Gemeinsamkeit beider Konstellationen deutlich, dass sich die jungen Menschen als eigenverantwortlich für den Übergang begreifen. Dies zeigt sich in unterschiedlicher Ausprägung: einerseits werden Übergänge als Bewältigungsaufgabe und persönliche Entwicklungs-/Reifungsaufgabe gerahmt, die nach individuellen Interessen und Wünschen ausgestaltet werden kann (Anna und Thomas); andererseits werden Übergänge als gegeben hingenommen, worin sich die Vorstellung abzeichnet, dass jeder/jedem ein gesicherter Platz in der Gesellschaft automatisch zu Teil wird (Julia und Eric). Beides Mal wird das Vollziehen der Übergänge in dieser stark institutionalisierten Form jedoch als gesellschaftliche Anforderung von den befragten jungen Erwachsenen angenommen. Die Differenzen der Typen zeigen sich eher in der Form der Aneignung der Übergangsanforderungen, mit unterschiedlich stark ausgeprägten Aspekten von Selbstermächtigung.

Von den sich eher als unabhängig und selbstständig inszenierenden Jugendlichen wird die Beratung lediglich als Informationsquelle genutzt – bis hin zu dem oben genauer besprochenen Grenzfall, in dem die Beraterin als Kooperationspartnerin beschrieben wird. Hier geht es den Ratsuchenden in stärkerem Ausmaß darum, von der Berufsberatung nicht nur informiert zu werden, sondern den gesamten Prozess aktiv mitzugestalten. Insgesamt reicht die Unterstützungsleistung also von der Informationsweitergabe über eine Strukturierung von Schritten bis hin zum An-die-Hand-Nehmen beim Umsetzen der Schritte (so ruft eine Beraterin während eines Beratungsgesprächs und im Beisein von Eric beispielsweise in einer Schule an, um für ihn einen Hospitationstermin zu vereinbaren). Ohne die Kontrolle über diesen Prozess aus der Hand zu geben, bleibt die Letztverantwortung für den Übergang immer bei den Ratsuchenden – einem Anspruch der Beratung, der zwischen Partizipation und Responsibilisierung changiert. In allen Fällen beschreiben die Jugendlichen die Beratung – trotz zum Teil anfänglicher Skepsis – für die individuelle Bearbeitung des Übergangs als hilfreich. Sie verbleiben dabei jedoch stets im Modus einer Selbst-Responsibilisierung für die Übergangsbewältigung.

9.5 Zusammenführung: Berufsberatung im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf allumfassende, aber bedrohte Wirkmächtigkeit

Abschließend werden die empirischen Einsichten der vier unterschiedlichen methodischen Zugänge mit Blick auf die Gesamtfragestellung des Projektes ‚Transition Processing' zusammengeführt. Die Frage, wie Rationalitäten in

personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit prozessiert werden, wird im Folgenden in Bezug auf Normalitätskonstruktionen, Legitimierungsweisen und (Selbst-)Positionierungen der Akteur*innen aufgegriffen. Dabei wird die These verhandelt, wie sich die Berufsberatung der Agentur für Arbeit im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf allumfassender, aber bedrohter Wirkmächtigkeit bewegt.

Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit ist eine Beratungsdienstleistung, die in ihren Anfängen und für lange Zeit gesetzlich geschützt war (Auflösung des Beratungsmonopols der BA im Jahr 1998). Der Ursprung der sich im Material andeutenden Wirkmächtigkeitsvorstellung der Berufsberatung kann somit in diesem alten Monopolanspruch gesehen werden. Unterschiedliche Legitimierungsfiguren, die im empirischen Material allerdings auch erkennbar werden, lassen vermuten, dass sich die Berufsberatung in ihrer umfassenden Wirkmächtigkeit bedroht sieht.

Mit Blick auf die Ebene der Organisation zeigen sich zwei Stränge der Normalisierung von Berufsberatung. Einerseits wird die Kooperation mit Schule hervorgehoben, in welcher der Berufsberatung die Erreichbarkeit aller potentieller Ratsuchender (= Schüler*innen) strukturell ermöglicht wird. In dieser Kooperation der beiden mächtigsten Instanzen der beruflichen Orientierung dokumentiert sich *der politische Wille und damit eine spezifische Normalitätskonstruktion*, diesen Übergang genau so zu organisieren. Gleichzeitig haben wir es hier offenbar mit einer wechselseitigen Angewiesenheit aufeinander zu tun: So ist die Schule auf die Expertise der Berufsberatung angewiesen und die Berufsberatung ist abhängig vom System Schule und dem politischen Willen, dass hier eine Kooperation umgesetzt wird. In diesem Zusammenhang rahmen die Expert*innen die Kooperation positiv als Partnerschaft, jedoch existiert vermutlich mit Blick auf die Existenzvoraussetzungen der Berufsberatung auch gar keine andere Option, wenn nicht die flächendeckende Erreichbarkeit von potentiellen Ratsuchenden aufs Spiel gesetzt werden will.

Andererseits wird durch die Kritik am ‚Wildwuchs' berufsberaterischer Angebote auf dem Markt und die Betonung der eigenen Stärken (= Neutralität, umfassendes berufskundliches Wissen) der Versuch deutlich, sich im Feld als die nach wie vor einzig legitime Berufsberatungsinstanz zu *positionieren*. Wenngleich der Handlungsspielraum der einzelnen Berater*innen klein ist, an diesem Wildwuchs etwas zu ändern, zeigt ihre Betonung der Professionalität und Qualität der Berufsberatung ein Festhalten an der *Normalitätskonstruktion von Berufsberatung der Agentur für Arbeit als einzig legitimer Beratungsdienstleistung am Übergang in Arbeit*. In diesen Legitimierungsfiguren manifestiert sich eine empfundene Bedrohung der Daseinsberechtigung und Wirkmächtigkeitsvorstellung der Berufsberatung. Gleichzeitig werden im direkten Beratungshandeln spezifische Aspekte einer organisationalen Rahmung als beschränkend erlebt (z. B. Datenschutzbestimmungen; der im Vergleich zu

anderen Anbietern altmodische öffentliche Auftritt). Auch wird implizit eine mangelnde Lebensweltnähe der Berufsberatung problematisiert, hängt hiervon doch ihre Wirkmächtigkeit ab.

Weitere Wirkmächtigkeitsvorstellungen beziehen sich direkt auf die Ebene der Beratung. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz bzw. der Nutzung und der Herstellung von Artefakten (z. B. Dokumentationen, Bewerbungsunterlagen) im Beratungsprozess positionieren sich die Berufsberater*innen als Expert*innen und werden zugleich von den Ratsuchenden als solche adressiert. Ratsuchende wiederum werden über diese Artefakte, insbesondere über Dokumentationen der Agentur für Arbeit über ihre ‚Kund*innen', in spezifischer Weise im Übergang positioniert. Ist über die Dokumentation beispielsweise nachgewiesen, welche Voraussetzungen ein*e Ratsuchende*r mitbringt und welche Schritte bereits unternommen wurden, kann die weitere Handlungsplanung der Berater*innen darauf aufbauen, da über die Dokumentation eine spezifische Kategorisierung der Ratsuchenden vermittelt wird. Auch die selbstattestierte Kompetenz in der Strukturierung von Übergangs- bzw. Entscheidungsprozessen der Ratsuchenden, die als Entsprechung zum Bedarf der Ratsuchenden nach Strukturierung ihres „Durcheinanders" gerahmt wird, zeigt die Positionierung der Berufsberater*innen als Expert*innen für das Thema. *In diesen spezifischen Positionierungen wird gleichzeitig eine Legitimierung der Daseinsberechtigung der Berufsberatung und v. a. die Idee ihrer Wirkmächtigkeit entfaltet.*

Auf der Ebene des Übergangs zeigt sich im Material eine inhaltliche Entsprechung in der Expert*innen- und biografischen Perspektive der Ratsuchenden. Jugend wird von den Expert*innen als ganzheitliche Entwicklungsphase gerahmt, innerhalb derer der Übergang in den Beruf zwar nur als eine, aber als zentrale Anforderung des Erwachsenwerdens markiert wird, wofür sich die Berufsberatung als einzig kompetente Unterstützungsinstanz (z. B. Neutralität, umfassendes berufskundliches Wissen, keine Steuerungsfunktion) positioniert. Dem scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass die berufliche Übergangsanforderung für junge Menschen im Kontext mehrerer Übergangsanforderungen eine besondere Herausforderung darstellt, die individuell unterschiedlich kompetent bearbeitet werden kann. In den biografischen Interviews wird deutlich, dass sich diese Deutung in der Selbstpositionierung der jungen Menschen wiederfindet, die die Berufswahl ebenfalls als zentralen Bestandteil in der Entwicklung zum Erwachsenen hervorheben. Sie rahmen den Umgang mit der Anforderung dabei unterschiedlich: zum einen wird eine Selbstermächtigung erkennbar, aus der gesellschaftlichen Anforderung einen individuellen Nutzen zu ziehen bzw. diese ins Positive zu wenden und die Gestaltung der (beruflichen) Zukunft nach eigenen Interessen und Wünschen in die Hand zu nehmen; zum anderen wird ein Sich-Verlassen auf eine vorstrukturierte Welt erkennbar, in der jeder ihr Platz/jedem sein Platz in der Gesellschaft automa-

tisch zu Teil wird – überspitzt formuliert: es wird zwar am Herausarbeiten der individuellen beruflichen Wünsche und Interessen mitgearbeitet, um der Übergangsanforderung zu entsprechen, letztendlich geht es aber nicht um das kompromisslose Verfolgen dieser individuellen Interessen, sondern um ein relativ passives Abwarten, ob die entwickelte Vorstellung überhaupt irgendwie trägt. *Beides Mal wird ein Übergangsverständnis normalisiert, das den beruflichen Übergang als zentralen, aber auch besonders unterstützungsbedürftigen Teilaspekt in einer Reihe von parallel ablaufenden Übergängen fasst.* Ebenso wird auf der Ebene des Übergangs eine Selbst-Responsibilisierung der Ratsuchenden erkennbar: Sie sehen sich in erster Linie selbst für das Bearbeiten sowie Gelingen/Scheitern des Übergangs verantwortlich. Der wissenschaftliche und politische Duktus sowie das Verständnis der Berater*innen aus den Expert*innen-interviews, Übergänge unter dieser Individualisierungsperspektive zu verhandeln, scheint sich in dem Selbstkonzept der jungen Menschen wiederzufinden. *Es wird also eine Normalitätskonstruktion von beruflichen Übergängen deutlich, die auf der Selbstpositionierung als für den Übergang Verantwortliche aufbaut.*

Literatur

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf (Stand: 05.03.2018)

Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). URL: https://www.bmbf.de/files/berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 05.03.2018)

Rose, N. (2012): „Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biografische Forschung". In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111–126.

Rübner, M./Sprengard, B. (2011): Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit – Grundlagen. URL: https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk5/l6019022dstbai394299.pdf (Stand: 05.03.2018)

Weinhardt, M./Walther, A (2013): Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Zensus 2011: Bevölkerung nach Alter in Jahren und Geschlecht für Gemeinden. URL: https://www.zensus2011.de/SharedDocs/Aktuelles/Ergebnisse/DemografischeGrunddaten.html?nn=3065474 (Stand: 05.03.2018)

10 Von der (Nicht-)Machbarkeit von Übergängen

Beratung und Übergangsbegleitung mit *Early School Leavern*

Christian Schröder, Ute Karl

Eine besondere Herausforderung für Beratungsdienste stellt der Übergang in Arbeit für sogenannte *Early School Leaver* dar. In der Lissabon-Strategie[1] des Jahres 2000 werden darunter junge Erwachsene gezählt, die im Alter von 18 bis 24 Jahren nur einen niedrigen Sekundarschulabschluss (Sekundarstufe 1) haben und nicht mehr in Ausbildung oder Schule sind (EU-Rat 2000). Das beschriebene Ziel in der Lissabon-Strategie, *Early School Leaver* um die Hälfte zu reduzieren, wurde für die Europa 2020-Strategie bestärkt, indem sich die Länder verpflichten, den durchschnittlichen Anteil der frühzeitigen Schulabgänger*innen auf weniger als 10 Prozent zu senken (EU-Kommission 2010).

Mit Blick auf dieses Ziel erforschte das EU-Projekt *School Inclusion – Preventing Early School Leaving* Faktoren für einen frühzeitigen Schulabgang und entwickelte anhand von Best-Practice-Modellen Lehrmethoden für den Unterricht, die Schulabschlüsse wahrscheinlich machen sollten. Im Forschungsbericht, dessen Ergebnisse auf Länderstudien in Deutschland, Großbritannien, Irland, Griechenland und Italien basieren, wird hervorgehoben, dass es sich beim *Early School Leaving* um ein oft mit sozialer und ökonomischer Benachteiligung einhergehendes Phänomen handelt, das auf einer Vielzahl von möglichen Ursachen basieren kann, wie persönliche, soziale, wirtschaftliche, kulturelle, erzieherische, geschlechtsspezifische und familienbezogene Faktoren (EU Commission 2011). Einigkeit besteht zwischen den Ländern vor allem darin, dass Hilfen frühzeitig ansetzen und auch externe Institutionen, wie psychosoziale Dienste oder Berufsberatungsdienste, im Rahmen eines regionalen Netz-

1 Die Lissabon-Strategie ist ein Programm, das auf einem Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs im März 2000 in Lissabon verabschiedet wurde. Strategisches Ziel des Programms ist es, die EU bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EU-Rat 2000). Im Jahr 2010 wurde das Nachfolgeprogramm ‚Europa 2020‘ verabschiedet.

werks hinzugezogen werden sollten (CIPAT o.A.). In Übereinstimmung mit diesem Vorschlag regionaler Netzwerkbildung wurde auch in Luxemburg im Jahr 2012 das *Maison de l'orientation* gegründet, in dem alle einschlägigen Beratungsdienste für junge Menschen und Erwachsene zusammenkommen. Die Dienste sind zwar finanziell von verschiedenen Ministerien abhängig und adressieren unterschiedliche Zielgruppen; dennoch wird die Tatsache, dass sie unter einem Dach sind, als positives Zeichen für die Zusammenarbeit aus Sicht der Europäischen Kommission (2013, S. 34) gewertet.

Die Bedeutung der (Berufs-)Beratung zur Verringerung des *Early School Leaving* wird auch im Abschlussbericht der Arbeitsgruppe zum frühzeitigen Schulabgang der EU-Kommission unterstrichen. Dort heißt es: „It is important that guidance goes beyond the simple provision of information and focusses on the individual in relation to their particular needs and circumstances" (Europäische Kommission 2013, S. 20). Basierend auf der Erkenntnis, dass *Early School Leaver* häufiger von Arbeitslosigkeit, sozialer Ausgrenzung und/oder Gesundheitsproblemen betroffen sind, soll es ein besonderes Anliegen der EU sein, präventive und begleitende Maßnahmen für diese Zielgruppe zu entwickeln, um den Übergang von Schule in Arbeit zu ermöglichen (Europäischer Rat 2015).

In unserer Studie haben wir einen luxemburgischen Beratungsdienstleister untersucht, dessen primäre Zielgruppe *Early School Leaver* sind. Für den Beratungsdienstleister zählen dazu alle Jugendlichen, die nach Verlassen der neunten Schulklasse keine weiterführende Schule besuchen bzw. keine Ausbildung absolvieren. Nach eigener Zielgruppenbeschreibung des Beratungsdienstleisters ist die Beratung freiwillig, wobei eine erste Kontaktaufnahme entweder in der präventiven Arbeit des Beratungsdienstleisters in der Schule oder durch eine schriftliche oder telefonische Kontaktaufnahme erfolgt.

In einem ersten Schritt wurden Daten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung erhoben. Im Zeitraum April und Mai 2015 wurden Mitarbeiter*innen der Organisation in Sitzungen, Berufsinformationstagen, Veranstaltungen zur Berufsorientierung in Schulen sowie in der Beratungsarbeit im Rahmen von Einzelgesprächen begleitet. Ziel der teilnehmenden Beobachtung war es, die Arbeit und die sozialen Praktiken in einer Institution kennenzulernen, die mit *Early School Leavern* arbeitet. Im Zeitraum von Oktober 2015 bis März 2016 wurden – neben fünf Expert*inneninterviews mit den Mitarbeiter*innen und der/dem Leiter*in[2] der Beratungsorganisation – fünf biographische Interviews mit drei männlichen und zwei weiblichen *Early School Leavern*

2 Im gesamten Text verwenden wir die allgemeine Bezeichnung Berater*in bzw. Professionelle*r, um dadurch eine stärkere Pseudonymisierung angesichts der Größe des Landes zu gewährleisten.

im Alter von 18-21 Jahren geführt. Der Kontakt zu den Gesprächspartnern*innen wurde über die Beratungsorganisation hergestellt. Außerdem wurden fünf Beratungssitzungen mit je einer Dauer von einer knappen Stunde von drei Berater*innen des Beratungsdienstleisters aufgezeichnet, bei denen kein*e Forschende*r anwesend war.

Um im luxemburgischen Kontext Anonymität der Beforschten zu wahren, sind sowohl das Geschlecht der Berater*innen als auch die Berufe bzw. Berufswünsche der Jugendlichen pseudonymisiert. Ferner wurden aufgrund der Mehrsprachigkeit Luxemburgs zum Teil Transkriptauszüge ins Deutsche übersetzt. Andere Stellen sind – sofern verständlich – im Wortlaut der Luxemburger*innen belassen, für die Deutsch eine Fremdsprache ist.

Im Folgenden werden die zentralen empirischen Einsichten aus den vier methodischen Zugängen aufgezeigt (das jeweilige methodische Vorgehen ist in Kap. 4.1 dargelegt). Die Analysen machen dabei deutlich, dass eine Machbarkeits*phantasie* der Gestaltung von Übergängen durch Beratung prozessiert wird. Die Bearbeitung der Unmöglichkeit, durch Beratung direkt gelingende Übergänge herzustellen, wird in den vier methodischen Zugängen zum Fall *Early School Leaver* in unterschiedlichen Nuancen deutlich.

10.1 Die ethnographische Sicht: Die Inszenierung von Übergängen als risikoreiche Phasen

Der ethnographische Zugang umfasst teilnehmende Beobachtungen des Beratungsdienstleisters bei Veranstaltungen zur Berufsorientierung in Schulklassen, bei Projekten mit Jugendlichen sowie beim Kerngeschäft, den Beratungsgesprächen zwischen Berater*in und Ratsuchenden. Zuvorderst wird deutlich, wie im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteur*innen im Feld der Beratung am Übergang in Arbeit eine Machbarkeitsphantasie aufrechterhalten wird, Übergänge erfolgreich bewältigen zu können, sofern man sich an den Rat der Expert*innen hält. Gleichzeitig zeigt sich dabei das geringe Vertrauen der Expert*innen in die Fähigkeiten der Adressat*innengruppe.

10.1.1 Verständnis von Übergängen: Direkt und ohne Zeitverlust

Die teilnehmende Beobachtung der alltäglichen Arbeit der Berater*innen führte den Beobachter an unterschiedliche Orte: In die Büros, in denen personenbezogene Beratung stattfindet, in die Schulklassen, in denen Berufsorientierung zum Unterrichtsthema gemacht wird sowie zu Räumen, in denen Projektarbeit durchgeführt, Mitarbeiter*innentreffen veranstaltet oder öffentliche Berufsinformationstage organisiert werden. Die in der Ethnographie aufgefundenen

Kooperationen mit und Abgrenzungen zu anderen Diensten und Dienstleistungen erweitern den Blick auf das breitere Feld der Übergangsberatung. So werden in den Beobachtungsprotokollen personen- und gruppenbezogene Dienstleistungen zur beruflichen Orientierung und Beratung Jugendlicher und junger Erwachsener sichtbar, in denen ein gemeinsames Verständnis von Übergängen rekonstruiert werden konnte: Übergänge sollen direkt und ohne Zeitverlust bewältigt werden (vgl. zur Reflexion von „schnellen Übergängen" in Bezug auf Jugendliche auch Ludwig-Mayerhofer 2014).

‚Ohne Zeitverlust' heißt ohne Zeiten, in denen seitens der Jugendlichen nichts getan wird. Ergeben sich solche Zeiträume, weil etwa eine Ausbildung erst in einigen Monaten beginnt, so sollten diese Zeiten durch berufliche Tätigkeiten, wie etwa Praktika möglichst ausgefüllt werden. ‚Direkt' impliziert, dass das, was getan wird, sekundär ist, es aber unbedingt relevant ist, dass überhaupt etwas getan wird. Auch der Beratungsdienstleister, der schwerpunktmäßig mit *Early School Leavern* arbeitet, teilt dieses Übergangsverständnis. Die folgende Sequenz stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das während eines Beratungsgesprächs verfasst wurde.

> „Der Jugendliche meint, er/sie habe ihm ja schon gesagt, dass er nichts Anderes machen wolle. Der/die Professionelle insistiert, er brauche aber einen Notfall Plan B, damit er nicht noch ein Jahr verliere." (BP 008)

Die Formulierung „er/sie habe ihm ja schon gesagt" zeigt, dass der Jugendliche versucht, dem/der Berater*in seinen Berufswunsch deutlich zu machen. Diese*r „insistiert" und besteht auf einem „Notfall Plan B", damit keine Zeit verloren gehe. Es zeigt sich ein Verständnis von Übergang, der möglichst ohne Zeitverluste, also auf direkte Anschlüsse zielend und geradlinig verlaufen sollte. Zwischen dem Jugendlichen und dem/der Berater*in entsteht so eine asymmetrische Interaktion, in der der Jugendliche Ideen äußert, die von dem/der Professionellen bewertet werden. Trotzdem versucht der Jugendliche seinen Standpunkt deutlich zu machen. Die Anforderung einen Plan B vorzulegen, in dieser Sequenz als „Notfall Plan B" bezeichnet, ist typisch und wird wiederholt dramatisch inszeniert. Einen Plan B vorlegen zu können, ist auch eine Anforderung an die Jugendlichen, die von den Mitarbeiter*innen des untersuchten Beratungsdienstleisters forciert wird. In dem folgenden Zusammenhang berichtet der/die Berater*in von einem Projekt des Beratungsdienstleisters mit Jugendlichen, in dem Bewerbungen gemeinsam geschrieben und Bewerbungsgespräche geübt werden.

> „Davon sind drei Personen gleich zu Beginn ausgeschieden. Einer war noch zu jung und ist dann zurück in die Schule gegangen. Der/Die Berater*in meint, sie habe ihn angemeldet, falls es mit der Schule nicht klappt. Als er eine Zusage der Schule bekommen hatte, sei er wieder dorthin gegangen." (BP 007)

Der Plan B erfüllt die Funktion, zu verhindern, dass Jugendliche ohne Anschlussperspektive bleiben. Können die Jugendlichen selbst keinen Plan B vorweisen, sorgen die Berater*innen dafür, dass es einen solchen gibt. Der Übergang wird wiederholt als risikobehaftete Phase dargestellt, insbesondere für die Jugendlichen, die von den Berater*innen als problematisch, also als schwer vermittelbar, adressiert werden. Mit dem Plan B erfolgt ein präventives Vorgehen, um fehlende Anschlüsse oder mögliche Abbrüche zu vermeiden. So wird Plan B oder auch Plan C zu einer Absicherungsstrategie, einen direkten Übergang ohne Zeitverluste trotz Absagen zu erreichen. Wie an dieser Sequenz und der folgenden deutlich wird, werden die Jugendlichen auch aufgefordert, diesem Übergangsverständnis zu folgen und möglichst Zeitverluste zu vermeiden. Die folgende Sequenz stammt aus einem Beobachtungsprotokoll eines Projekttags in der Schule, in dem Lehrkraft und Berater*in gemeinsam die Schüler*innen auf den Übergang in Arbeit vorbereiten.

> „Dann sagt die Lehrkraft, er würde den Tagesplan gerne ändern, da ihm aufgefallen sei, dass alle noch gar nicht wüssten, was sie machen müssten. Die Entscheidung, die sie jetzt treffen, sei sehr wichtig, aber man könnte sie auch noch ändern. Einige hätten gesagt, sie wollten die Klasse 1-mal wiederholen. Dann könnte es aber gut sein, dass sie trotzdem nicht weiterkommen. Es sei ja auch Geld, das sie dadurch verlieren würden. Wenn sie ein Jahr verlieren, sei das so, als hätten sie ein Auto verspielt." (BP 009)

Die Lehrkraft hinterfragt die Äußerungen der Jugendlichen und bewertet deren Vorgehen, indem er/sie bei den Schüler*innen das Defizit feststellt, nicht zu wissen, was getan werden muss. Dies veranlasst die Lehrkraft, den Tagesplan zu ändern, was ihm/ihr aufgrund seiner/ihrer eigenen Positionierung als Autoritätsperson und Verantwortlich*er für den Beratungsprozess obliegt. Auffällig ist, dass die Unterstellung des Nicht-Wissens der Schüler*innen auch dann erfolgt, wenn die Schüler*innen einen Plan benennen können. Das Wiederholen der Klasse wird negativ als „nicht weiterkommen" klassifiziert. Wie in der Sequenz weiter oben wird auch hier von einem zeitlichen Verlust gesprochen. Dieser zeitliche Verlust wird an dieser Stelle jedoch zusätzlich gekoppelt an einen materiellen Verlust. So appelliert die Aussage der Lehrkraft auch an die extrinsische Motivation der Schüler*innen, einen direkten Übergang ohne Zeitverlust anzustreben. In beiden Sequenzen wird das Vorhaben der Jugendlichen negativ bewertet. Die Jugendlichen werden als Nicht-Wissende und damit als hilfs- und kontrollbedürftig adressiert.

Neben den Plänen der Jugendlichen und ihrer Motivation, den Übergang möglichst direkt zu vollziehen, ist es vor allem die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die den Jugendlichen durch Berater*innen und auch Lehrkräfte sichtbar gemacht wird, um ihnen die risikoreiche Übergangssituation

bewusst zu machen. Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Beratungsgespräch, in das der Beobachter einbezogen wird.

> „Der/Die Mitarbeiter*in wendet sich an mich und zeigt mir auf dem Laptop, dass bereits 84 Jugendliche das Stellenangebot bekommen hätten. Und es wären vermutlich noch viel mehr, die sie in diesem Programm jetzt nicht angezeigt bekommt. Dann liest er/sie dem Jugendlichen alle Ausbildungsstellen vor. Die letzten 10 Stellen seien als Kellner oder Koch. Sie/er fragt, ob ihm eine der Stellen gefallen würde. Er antwortet, er habe keine Ahnung." (BP 002)

Deutlich wird hier, dass die Entscheidung in der Beratungssituation auch in Abhängigkeit von dem aktuellen Lehrstellenangebot auf dem Arbeitsmarkt getroffen wird. Dem Jugendlichen werden die Stellen präsentiert, die noch zur Verfügung stehen, obgleich deutlich gemacht wird, dass selbst diese Stellen nur dann möglich werden, wenn sich der Jugendliche gegen Konkurrent*innen durchsetzt. Vermittelt wird also Knappheit und Konkurrenz, die eine Bewerbung auf Stellen nahelegen, die aktuell ausgeschrieben sind und die noch nicht viele Jugendliche erhalten haben. So tritt der eigene Berufswunsch des Jugendlichen anhand der Auflistung verfügbarer Stellen in den Hintergrund. Wenngleich durch Knappheit, Konkurrenz und auch Schulabschluss des Jugendlichen die Wahl von Ausbildungsstellen eingeschränkt ist, verbleibt die Anforderung, sich für oder gegen die verbliebenen möglichen Ausbildungsstellen entscheiden zu müssen. Die Antwort des Jugendlichen, keine Ahnung zu haben, kann als berufliche Orientierungslosigkeit oder als resignierendes Statement – es ist ohnehin nichts mehr dabei, was mir gefallen könnte – verstanden werden.

Die Eingrenzung von möglichen Ausbildungsstellen erfolgt nach der Einschätzung der Berater*innen, ob die Pläne der Jugendlichen realisierbar, das heißt möglichst auch erfolgsversprechend, sind (vgl. zu einer kritischen Diskussion über die Entwicklung ‚realistischer Berufsperspektiven' auch: Walther 2014). Dem folgenden Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls geht die Übung eines Beratungsgesprächs zwischen Arbeitgeber*in und Jugendlichem voraus. Der Jugendliche soll im Anschluss die zentralen Punkte notieren, auf die er achten soll. Nachdem der Jugendliche den Raum verlassen hat, kommt es zu einem Gespräch zwischen Forscher und Berater*in.

> „Der Schüler schreibt sehr langsam. Dadurch entstehen lange Pausen. Als er fertig ist, verabschieden wir uns und der Schüler verlässt den Raum. Der/die Professionelle meint, es sei sehr schwierig. Er braucht schon so lange um etwas in seiner Muttersprache zu notieren. Die Arbeitgeber würden solche Jugendliche einfach nicht mehr einstellen. Für einfache Arbeiten sei es auch billiger, Gastarbeiter zu nehmen. Die würden gar keine Sprache sprechen und würden daher oft auch unter dem Mindest-

lohn arbeiten. Für sie sei das Geld, das sie dann bekommen würden, immer noch ein Vermögen und sie könnten sich nach ein paar Jahren ein Haus in ihrem Land bauen. Daher hätten es die Jugendlichen sehr schwer. Ein Arbeitergeber braucht heute keinen Jugendlichen mehr, der um seinen Namen zu schreiben, eine Schablone benötigt." (BP 008)

Das Problem der fehlenden Passung zum Arbeitsmarkt wird in der Sequenz dramatisch dargestellt. Die Formulierung und Beschreibung des Defizits des Schülers wirken fatalistisch und zeichnen eine für den Jugendlichen ausweglose Situation. Der/die Berater*in benennt ein Problem, das darin besteht, dass geringqualifizierte Jugendliche keine Ausbildungsstelle bzw. Arbeit finden können. Nach seiner Beschreibung liegt das Problem in den gesellschaftlichen Strukturen begründet. Auffällig ist auch, dass er keinen Lösungsvorschlag formuliert, außer dass der Jugendliche eine bessere schulische Bildung benötigt. In dieser Form wird das Problem auch individualisiert, da es letztlich in der Verantwortung des Jugendlichen liegt, strukturelle Gegebenheiten auszugleichen und durch bessere schulische Leistung und Abschlüsse konkurrenzfähig zu werden. Die geringqualifizierten Jugendlichen zusammen mit der schwierigen strukturellen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ergeben das Bild einer ausweglosen Situation. Dennoch wird eine Fiktion der Machbarkeit aufrechterhalten, Übergänge erfolgreich bewältigen zu können, sofern man sich an den Rat der Expert*innen hält. Übergänge erscheinen so auch für diese Jugendlichen als handhabbar durch die Vorgabe kleinteiliger Verfahrensschritte und letztlich eine möglichst detailgenaue Kontrolle des Verhaltens.

10.1.2 Artefakte – Elemente zur Steuerung des Übergangs

In der teilnehmenden Beobachtung treten Artefakte als ein relevanter Bestandteil des Beratungsprozesses in Erscheinung. Die Berater*innen setzen Artefakte routiniert ein. In der folgenden Sequenz positionieren sich die Fachkräfte, insbesondere die Lehrkraft als Expert*in, indem er/sie mittels kritischer Rückfragen an die Schülerin die Verfahrensschritte zur Realisierung eines beruflichen Vorhabens prüft. Reihum ist jede*r Schüler*in an der Reihe, einen beruflichen Plan im Anschluss an die Schule vorzustellen.

„Die nächste Schülerin will Modedesignerin werden. Sie zählt mehrere Möglichkeiten auf. Eine ist es, ins Ausland nach Deutschland oder nach Österreich zu gehen. Was die Eltern sagen würden, will der/die Berater*in wissen. Die Eltern würden nur sagen, sie solle ihren Weg gehen. Der/Die Lehrer*in meint, sie habe viele Ideen, aber es sei nicht konkret. Für ihn/sie höre sich das so an. Wenn eines nicht klappt, dann würde sie eben das andere machen. Das klingt als würde sie Pommes bestellen und

wenn es das nicht gibt, dann nehme sie eben Broccoli. Die Schülerin hält dagegen. Ihre Cousine habe das auch so gemacht. Der/Die Lehrer*in meint, sie müsste sich früh einschreiben. Die Frist habe sie noch nicht nachgeschaut, gibt die Schülerin zu. Wenn sie schon abgelaufen sei, würde sie auch die Klasse wiederholen. Der/Die Lehrer*in meint, sie sei jetzt nicht mehr schulpflichtig. Dies bedeutet, dass sie die Neunte nicht unbedingt wiederholen kann. Es hänge davon ab, ob der/die Schulleiterin sie noch einmal aufnimmt. Dafür müsste sie dem/der Schulleiter*in in einem Gespräch erklären, was ihr Ziel sei. Nur zu sagen, weil sie das gerne machen möchte, würde dafür nicht reichen. Der/die Berater*in meint, wenn sie so etwas Außergewöhnliches machen wolle, dann müsse sie schon sehr konkret werden und genau planen." (BP 009)

Die Aufforderung der Lehrkraft, berufliche Pläne vorzustellen, verfolgt das Ziel, Nicht-Wissen in Bezug auf die konkrete Umsetzung von beruflichen Plänen aufzudecken. Dadurch wird eine Positionierung zwischen Expert*in und Ratsuchenden hergestellt, die eine Nachfrage nach Beratung erzeugen bzw. Beratungsbedürftigkeit herstellen. Der Wunsch der Schülerin wird in dieser Sequenz von den Fachkräften nicht aufgenommen und verfolgt. Das kritische Nachfragen weist daraufhin, dass obwohl die Schülerin einen Plan A und sogar einen Plan B hat, diese als außergewöhnlich bewertet werden und daher eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt aus Sicht der Professionellen nicht aussichtsreich erscheint, bzw. von den Professionellen eine besonders hohe Eigeninitiative der Schülerin gefordert wird. Auch wenn Berufswünsche vorhanden sind, geht es um die Kenntnis der Verfahrensschritte (Anmeldefristen, Voraussetzungen etc.), die bekannt sein müssen. Das Aufdecken von Nicht-Wissen geht auch hier einher mit der Adressierung der Jugendlichen als hilfsbedürftig und legitimiert einen Beratungsbedarf.

Auch in personenbezogenen Beratungsgesprächen zwischen Berater*in und Ratsuchenden wird die Kenntnis und Umsetzung von Verfahrensschritten durch Artefakte gesteuert. Damit verbunden sind die Kontrolle der Jugendlichen und die Bewertung ihrer Pläne durch die Fachkräfte. Die folgende Sequenz zeigt die detailreiche Anweisung der Berater*in im Umgang mit Papieren, die die Bewerbung auf Ausbildungsstellen dokumentieren sollen.

„Sie/er empfiehlt ihm die Papiere zu lochen. Er müsse auf den Papieren ja auch seine Notizen machen. Außerdem sollten die Papiere chronologisch so geordnet sein, dass die letzten Antworten oben liegen." (BP 002)

Der/Die Berater*in gibt dem Jugendlichen Empfehlungen und Vorgaben bezüglich des geordneten Umgangs mit Unterlagen. Das Artefakt wird zum Lerngegenstand, an dem exemplarisch Wissen weitergegeben werden kann. Gleichzeitig zeigt sich, dass Artefakte Kontrollmöglichkeiten geben und diese auch

genutzt werden. Auch in der folgenden Sequenz wird ein Artefakt als Lerngegenstand in der Beratung eingesetzt:

> „Auf der DAP Liste[3] würde man auch schon sehen, was man dann später machen kann und was nicht. Er/Sie erklärt ihm die Auflistung. In einer Spalte befinden sich drei Dreiecke. Manchmal ist eines der Dreiecke schwarz markiert. Er/Sie fragt, ob er sich erklären könne, was das bedeute. Er macht einen Vorschlag, aber korrigiert sich kopfschüttelnd gleich danach selbst. Er/Sie erklärt ihm, dass die Dreiecke für die 3 Jahre dauernde Ausbildung stehen. Ein schwarzes Dreieck bedeutet, dass man im ersten Jahr ganz an die Schule geht." (BP 002)

Anhand des Artefakts kann der/die Berater*in das Wissen der Jugendlichen prüfen, sie aktivieren und gleichzeitig ihr eigenes Wissen explizieren. Die Tatsache, dass der/die Berater*in die Funktionsweise der Liste bzw. die Bedeutung der Symbolik auf der Liste, nicht einfach erklärt, sondern das Nicht-Wissen des Jugendlichen aufdeckt, führt dazu, dass er/sie sich als Expert*in positioniert. Auch im folgenden Auszug wird deutlich, dass Artefakte eingesetzt werden, um Alltagskompetenzen, wie das Falten von Briefen, zu überprüfen und den Bewerbungsprozess in einzelne handhabbare Einzelschritte zu unterteilen.

> „Ob er noch Kopien vom CV habe. Der/die Berater*in meint, er/sie würde ihm noch ein paar ausdrucken. Dann gibt er/sie dem Jugendlichen die Papiere. Ob er noch wisse, wie man die Papiere falte. Der Jugendliche antwortet knapp: „Ja". Er solle dann heute die Briefe verschicken." (BP 008)

Der/die Berater*in versucht, durch Fragen das Wissen des Jugendlichen zu explizieren und ergänzt eventuell fehlendes Wissen. Hinter den detailreichen Anweisungen für Handlungsschritte, die gemeinhin vorausgesetzt werden können (Briefe abschicken, Ordner anlegen etc.), steht die Unterstellung, dass die Jugendlichen solche Dinge nicht wissen. An dieser Sequenz wird deutlich, dass die Prozessierung des Übergangs von den Jugendlichen Wissen und Fähigkeiten abverlangt, welche selbstverständlich vom/von der Berater*in weitergegeben werden. Der/Die Berater*in positioniert sich als Wegweiser für die Jugendlichen. Darin zeigt sich auch eine Adressierung der Jugendlichen, die von geringem Vertrauen in die Fähigkeiten der Adressat*innengruppe zeugt, selbstständig den Übergang in Arbeit zu bewältigen. Durch Artefakte wird der Übergang „machbar", indem er in kleine Schritte und Ziele unterteilt wird und vom/von der Berater*in vorausset-

3 DAP ist eine 3-jährige Berufsausbildung, die in der Schule oder als dualer Bildungsgang angeboten wird. Für jeden DAP Beruf gibt es spezifische Zulassungsbedingungen, wie etwa ein bestimmter Notendurschnitt in einem Schulfach.

zungslos angeleitet und kontrolliert wird. Im Einsatz von Artefakten wird auch eine lehrende bis paternalistische Ansprache der Berater*innen deutlich: Die Ratsuchenden bekommen genaue Hinweise im Umgang mit Artefakten (z. B. Abheften von Papieren, Umgang mit Bewerbungsunterlagen, Abspeichern von relevanten Telefonnummern oder Terminen) und sind aufgefordert Pläne und Alternativpläne vorzuhalten, die dann stark kontrollierend hinterfragt werden.

Artefakte dienen also der Unterstützung des Beratungsprozesses, indem sie dem Übergang in Arbeit Struktur verleihen. Mit Hilfe von Artefakten werden Gespräche initiiert, und es wird an vorangegangene Gespräche angeknüpft. Sie dienen dem Ermitteln von beruflichen Interessen sowie der Informationsvermittlung. Mittels Artefakten können die Jugendlichen zudem durch die Berater*innen kontrolliert und systematisch angeleitet werden. Dadurch helfen Artefakte den Übergang in Arbeit zu strukturieren, indem sie den Übergang in kleine Schritte und Ziele zergliedern. Gleichzeitig werden die jungen Menschen wie auch die Berater*innen durch den Einsatz von Artefakten adressiert. Denn durch den gezielten Einsatz von Artefakten zeigt sich der/die Berater*in als Experte*in: Er/Sie plant, steuert und expliziert das weitere Vorgehen und fordert die Jugendlichen zur Mitarbeit auf. Die Jugendlichen ihrerseits werden als beratungsbedürftig adressiert. Die Ratsuchenden sind angehalten über Artefakte die Fähigkeit nachzuweisen, sich kompetent zu organisieren. So wird Beratung prüfungsähnlich inszeniert. Insgesamt zeigt sich darin eine Adressierung der Jugendlichen, die ihnen auch die Kompetenz abspricht, sich (mittels Artefakten) selbstständig zu organisieren. Neben der Kontrolle der Fortschritte wird durch Artefakte ferner gesteuert, wie formal mit Institutionen und Arbeitgeber*innen zu kommunizieren ist, indem Motivationsschreiben und Lebensläufe gemeinsam formuliert werden.

Geht es um eine persönliche Kommunikation zwischen Jugendlichen und Institutionsvertreter*innen oder Arbeitgeber*innen, werden zudem in der beruflichen Orientierung in Schulen wie auch in Projekten mit Jugendlichen Bewerbungsgespräche und telefonische Anfragen bei Arbeitgeber*innen simuliert. Dabei ist es nicht nur relevant zu wissen, wie man sich kleidet und verhält, sondern auch, sich Antworten auf mögliche Fragen des*r Arbeitgebers*in zurechtzulegen. Beratung wird so auch räumlich und körperlich inszeniert als simulierendes Vorspielen von Situationen, in denen die Jugendlichen außerhalb des Beratungssettings auf sich allein gestellt sind. Auch bei diesen Simulationen finden sich vorrangig belehrende Anteile zu üblichen Verhaltensweisen.

In der folgenden Sequenz wird ein Beratungsgespräch in der Klasse simuliert. Die Lehrer*in verschiebt einen der vorderen Tische, so dass der Tisch parallel zur Tür und etwa in der Mitte der u-förmigen Tischreihe steht. Sie nimmt sich einen Stuhl und setzt sich mit Blick zur Tür gewandt an den Tisch. Sie fragt, wer ein Gespräch üben wolle. Jemand meldet sich, woraufhin die Lehrer*in das Szenario für die Simulation des Gesprächs beschreibt:

„Der Jugendliche würde sich für ein Praktikum bei der Banque de Luxembourg bewerben. Sie/er sei eine Vertreter*in der Bank. Er solle das Klassenzimmer verlassen und anklopfen. Nachdem der Jugendliche den Raum betreten und sich an den Tisch gesetzt hat, melden sich einige Schüler, um sein Auftreten zu bewerten. Der/die Lehrer*in selbst sagt gleich zu Beginn, er/sie habe sich völlig falsch vorgestellt. Er solle nicht die Tür zu schlagen lassen, sondern sie leise schließen. Er müsse in der Tür stehen bleiben, bis er dazu aufgefordert wird, Platz zu nehmen. Er solle sich hinsetzen und ein paar Zentimeter vom Tisch entfernt Platz nehmen, damit er nicht den Schreibtisch des Arbeitgebers berühre. Das Dossier dürfe er in keinem Fall auf den Schreibtisch des Arbeitgebers legen. Er sollte es entweder auf dem Schoß oder die Mappe auf den Schoß stellen und das andere Ende leicht an den Tisch anlehnen, so dass er die Mappe vor sich hat." (BP 009)

Das Vorspielen eines Bewerbungsgesprächs deckt auf, dass der Jugendliche offenbar nicht weiß, wie man sich in einem formalen Rahmen verhält. Die zahlreichen und detaillierten Korrekturvorschläge der Lehrerin/des Lehrers richten sich eher auf allgemein-bekannte Manieren als auf spezielle Benimmregeln für ein Bewerbungsgespräch. Auf diese Weise wird der Jugendliche in seiner Unfähigkeit, sich angemessen in einem Bewerbungsgespräch zu verhalten, zur Schau gestellt. Er demonstriert durch seine Rolle im Vorspiel vor der gesamten Klasse, dass er nicht weiß, wie man sich in formalen Situationen auf übliche Art und Weise zu verhalten hat. Wie im Umgang mit Artefakten, z. B. das Falten von Briefen, zeigt sich auch hier, wie der Jugendliche durch das Offenlegen von Nicht-Wissen, hilfs- und beratungsbedürftig gemacht wird. Es scheint, als würde erst die Erkenntnis der eigenen Inkompetenz dazu führen, Lernprozesse anstoßen zu können. Gleichzeitig macht die Simulation dieser Gespräche im ‚geschützten Raum' des Klassenverbandes die Situation eines Bewerbungsgesprächs planbar und erlernbar. Wenn der Jugendliche ‚nur' lernen muss, dass er z. B. erst eintreten darf, wenn der/die Arbeitgeber*in ihn/sie reinbittet, wird das Bewerbungsgespräch trainierbar. Dahinter steckt also auch das Credo: Jede*r, der/die nur hinreichend übt, kann ein gutes Bewerbungsgespräch führen (und schließlich auch einen Ausbildungsplatz erhalten).

10.1.3 Zusammenführung

Der Übergang im analysierten Kontext wird als risikoreiche sensible Situation thematisiert. Nur gute strategische Pläne, so das Credo, können zum Ziel einer beruflichen Integration führen. Die immer wieder genannte Erwartung an die Jugendlichen, einen (Notfall-)Plan B vorzuhalten, unterstreicht diese Lesart. Die Phase des Übergangs wird als (Konkurrenz-)Kampf um Ausbildungs- und Arbeitsplätze konstruiert. Nur sofern die Jugendlichen dem Rat der Expert*in-

nen folgen, kann das Ziel, einen direkten Anschluss auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen, erreicht werden. Den Übergang ohne Zeitverluste zu prozessieren, zeigt sich als durchgängige Annahme, als die von ihnen prozessierte Übergangsnormalität der Berater*innen. Eine Zeit des Moratoriums, in der sich die Jugendlichen ‚selbstgesteuert', ohne Brisanz und ohne Druck orientieren könnten, erscheint nicht als Option. Die Orientierung an dieser Normalität legitimiert das Handeln der Professionellen.

Das kontrollierende Hinterfragen der Pläne der Ratsuchenden, die systematische Aufdeckung von Nicht-Wissen über Verfahrensweisen, das Durchspielen von Bewerbungsgesprächen sowie der Einsatz von Artefakten ermöglichen das Aufdecken von Defiziten. Dadurch positionieren sich die Beratenden als Expert*innen gegenüber den Ratsuchenden, die als Hilfs- und Beratungsbedürftige adressiert werden. Vorhandene Ressourcen der Jugendlichen werden selten aufgegriffen. Die defizitäre Einschätzung der Ratsuchenden und die als bedrohlich eingeschätzte Situation des Stellenmarktes führen vielmehr dazu, Defizite auch bei üblichen Alltagskompetenzen aufzuzeigen und durch entsprechende Anleitungen auszugleichen. Gegenüber den als defizitär positionierten jungen Menschen erscheint es als legitim, Wünsche und Pläne der Jugendlichen zu bewerten und die Beratung entsprechend zu steuern. Mit Hilfe von Artefakten und simulierten Übungen von Gesprächen zwischen den Jugendlichen und potentiellen Arbeitgeber*innen wird der Beratungsprozess in Teilschritte zergliedert und erlernbar gemacht. Das implizite Versprechen der Expert*innen lautet: Solange man ihrem Rat folgt und lernt, wie formal mit Institutionen und Arbeitgeber*innen zu kommunizieren ist, wie man Fortschritte dokumentiert, sich auf die antizipierten Fragen vorbereitet und sich stets auch mindestens noch einen (Notfall-)Plan B vorbehält, ist ein gelingender Übergang möglich.

10.2 Die gesprächsanalytische Sicht: Die Grenzen einer gelingenden Beratung

Anhand der Analysen der Beratungsgespräche zwischen Berater*in und Ratsuchenden wird noch pointierter das geringe Vertrauen der Berater*innen in die Fähigkeiten der Adressat*innengruppe deutlich. Denn im Gespräch werden Alltagskompetenzen kleinschrittig überprüft. Deutlich wird dabei ein Dilemma von Beratung: Beratung bleibt als Interaktion begrenzt auf die Situation der Beratung. Berater*innen sind nicht bei der Umsetzung der vereinbarten Vorhaben dabei und können so auch nicht direkt intervenieren. Dieses Dilemma wird dadurch bearbeitet, dass zukünftige Schritte und Verhaltensweisen in anderen institutionellen Kontexten detailreich geplant und exakte Verhaltensanweisungen gegeben werden.

10.2.1 Gesprächseinstiege: Zwischen mäeutischem Nachfragen[4] und bewertender Verfahrenslogik

In fast allen Gesprächseinstiegen wird an zuvor geführte Gespräche angeknüpft. Anknüpfungspunkte können entweder zuvor erteilte Aufgaben sein, eine offen gebliebene Frage hinsichtlich des Weiteren beruflichen Projekts oder, im Fall einer psychologischen Betreuung, die Vergewisserung, ob Berufsberatung zu diesem Zeitpunkt bereits passieren kann. Das hier auszugsweise rekonstruierte Gespräch knüpft nicht an zuvor geführte Gespräche an und zeigt, dass in einem solchen Fall zunächst divergierende Erwartungshaltungen gegenüber der Beratung verhandelt werden müssen.

Im folgenden Gespräch kommt der Jugendliche zur Beratung, da er seinen ursprünglichen Plan nicht mehr weiterverfolgen kann. Die Schule hat entschieden, dass er die benötigte schulische Laufbahn nicht weiter verfolgen kann, die Voraussetzung für seinen Berufswunsch ist.

B: So .hhh. also sag mIR mal noch einmal. wo ste' (-) wie deine situation jetzt im moment ist.
K: also:. 'wollte eiGENtlich dieses jahr noch eine PO[5] machen. (--). für [Berufswunsch]. äh. um [Berufswunsch] zu werden. weil (-)
B: ah::. ja.
K: es ist jetzt anders. früher konnte ich das mit einer PR machen jetzt braucht man eine PO
B: jetzt muss man eine PO gemacht und bestanden haben.
K: ja, genau. UND:. wurde abgelehnt. (-). um eine PO zu machen.
K: (-). bin nicht qualifiziert genug um eine PO zu schaFFen. (-). darum.[
B: [okay
K: darum bin ich jetzt hier.
B: hm (-)
B: okay.

(Gespräch 1)

4 Die Mäeutik (‚Hebammenkunst') ist eine auf Sokrates zurückgeführte Gesprächstechnik, mit Hilfe derer der/die Gesprächspartner*in durch Fragen angeleitet wird, etwas selbst herauszufinden.

5 Im luxemburgischen Schulsystem erfolgt nach der Grundschule eine Orientierung in die Sekundarstufe ab der 7. Schulkasse. In der 8. und 9. Klasse des technischen Sekundarunterrichts gibt es eine theoretische, eine allgemeine (polyvalent, PO) sowie eine praktische Ausrichtung (Pratique, PR). Schüler*innen, die die Anforderungen des Grundschulunterrichts nicht erfüllt haben, kommen in einen Vorbereitungsunterricht (régime préparatoire) und schließen mit der 9. Modular-Klasse ihre schulische Laufbahn in der Sekundarstufe ab.

Der/die Berater*in eröffnet das Gespräch mit einer zunächst angedeuteten Frage: „wo ste'(hst du?)". Diese Frage impliziert ein prozessuales Verständnis des Übergangs in Arbeit. Anschließend zielt sie auf eine allgemeinere Situationsbeschreibung ab. Sie ist dabei persönlich auf ihn („deine Situation") und zeitlich auf die Gegenwart („jetzt") bezogen. Bei der folgenden Erklärung des Jugendlichen unterbricht der/die Berater*in lediglich, um zu bestätigen, dass sie weiß, wovon er redet. Durch Paraphrasierungen gibt sie/er dem Gesprächspartner die Gelegenheit, sich noch einmal zu reflektieren und zeigt an, dass sie/er verstanden hat, was der Jugendliche gesagt hat.

Der Jugendliche endet mit einer Begründung für sein Erscheinen, die gleichzeitig eine Aufforderung an den/die Berater*in ist, tätig zu werden. Im Folgenden beginnt der/die Berater*in dann durch detaillierendes Nachfragen, die Situation des Jugendlichen faktisch zu rekonstruieren.

B: okay. Und wann hast du die antwort bekommen, dass du abgelehnt [wurdest, wie du sagst
K: [v:orgestern
B: vorgestern? aha.
K: ja
B: ((schreibt)) und wenn du jetzt sagst vorgestern erhieltst du die antwort, dann nehme ich an, dass du gefragt hast um ein neunte PO in ABENDkursen zu machen? (.)
K: ja [war in den ABENDkursen
B: [ist es nicht so?
K: weil ich kann jetzt (-)
B: [noch immer?]
B: ((schreibt)). (-).
B: UND:: gut das war ja an sich dein Projekt jetzt für (.) ähm. jetzt (.) für das schuljahr 2015/2016? ne?
K: ja, genau.
B: genau. und im schuljahr, das jetzt gerade vorbei ist, da warst du in den abendkursen der neun PR [(.) ist das so?
K: [ja, genau
K: ja. hm.
B: Hm. ((schreibt))
B: Und diese neun PR hast du auch gemacht und [bestanden und (.) alles
K: [Ja, die hab ich bestanden
B: Und du hast dir gedacht okay ich habe die jetzt gemacht und bestanden, jetzt fahre ich fort mit der neun PO (.) [Ne?
K: [Ja

(Gespräch 1)

Indem der/die Berater*in die Frage „Und wann hast du die Antwort bekommen, dass du abgelehnt [wurdest“ stellt, versucht sie/er die Aussage des Jugendlichen implizit zu validieren, indem sie/er nach einem Beweis seiner Bewerbung/Anfrage an der Schule fragt, die zur Ablehnung geführt hat: Eine Antwort der Schule. Sie/er bleibt damit beim Faktischen; „wie du sagst“ impliziert zugleich, dass es noch eine Behauptung ist, die noch nicht durch Fakten gestützt ist. Der/die Berater*in wiederholt den Einwurf des Jugendlichen und bestätigt ihn, ohne eine Bewertung darüber abzugeben. Sie/er notiert das, was der Jugendliche sagt und hält das Datum fest.

Mit der Thematisierung der Projekte im weiteren Verlauf erinnert sie/er ihn zugleich daran, dass er Pläne entworfen und verfolgt hat und setzt damit implizit auch ein Thema für das weitere Gespräch: Alternative Pläne. Mit der Frage „Ne? “ verlangt nun auch der/die Berater*in eine Validierung ihrer Aussage durch den Jugendlichen. Der Jugendliche bestätigt die Annahme der Beraterin/des Beraters, der/die ihrerseits/seinerseits die Kommunikation mit „Genau“ absichert. Der Stand der Situationsbeschreibung wird von der/dem Berater*in permanent rückversichert. Sie/er bleibt bei geschlossenen Fragen und Annahmen, die bestätigt werden. Damit schafft der/die Berater*in Tatsachen auf einer gesicherten Grundlage.

Der/Die Berater*in führt das Gespräch im Weiteren auf faktischer Ebene fort. Sie/er stellt eine geschlossene Frage nach seinem Notendurchschnitt. Der Jugendliche beantwortet auch diese Frage mit einer knappen, faktischen Antwort. Nach der Klärung des Notendurschnitts, fasst der/die Berater*in noch einmal die aktuelle Situation des Jugendlichen in einem Satz zusammen: Der Jugendliche hat Informationen erhalten, dass die neun PO nicht in den Abendkursen gemacht werden kann.

B: .hh. ja (.) und, das heißt jetzt eiGENtlich, also wie:: ein strich durch deine rechnung (.) ist es so?
K: ja
B: hm. (-) hm. (.) und: ähm. okay. du bist dann jetzt hierhergekommen jetz´, jetzt um, so jetzt, eiGENtlich so jetzt rat zu bekommen. wenn du jetzt NICHt die Möglichkeit gehabt hättest um hierherzukommen, was wäre dann so dein plan (.) weißt du jetzt gar nicht, so, was du machen (.) könntest?
K: interims[6]
B: okay. h
K: ja um irgendwie zu arbeiten.
B: ah ja. das heißt (.) dann wäre (.) dann deine idee arbeiten zu gehen.
K: ja

6 Zeitarbeit

B: hm
K: ja, genau
B: aber ist es denn so, hm (.), weißte weil da zum beispiel dein Ziel das du hattest, ne, .h, die neun, du wolltest ja die neunte PO machen um dann: nächstes jahr den zugang zu haben sowie den schlüssel für den: [Beruf]. Und der [Beruf] ist ja eine DAP-ausbildung. ne? (.) oder?
K: es ist eine PO-Ausbildung. aber ich glaube es ist DAP, ja.
B: .h, ja. .h, du muss eine neunte PO haBEN, also bestanden haben um überhaupt diese ausbildung machen zu können.
K: genau

(Gespräch 1)

Das Einatmen und die Pause kündigen an, dass der/die Berater*in nun die Konsequenzen dieser Tatsache anspricht. Sie/er stellt eine Behauptung auf, die nicht nur faktisch ist. Vielmehr formuliert sie/er eine Redewendung ‚Strich durch deine Rechnung', die auch negative Emotionen auslösen kann bzw. als Angebot gehört werden kann, seine Situation auf der emotionalen Ebene zu beschreiben. Auch diese Behauptung wird durch eine direkte Rückfrage bestätigt. Der Jugendliche geht nicht auf die emotionale Seite der Situation ein, sondern bleibt bei einer knappen Antwort. Der/die Berater*in bleibt daraufhin im Weiteren beim Abfragen der Fakten.

Da der Jugendliche selbst kein konkretes Anliegen formuliert, fasst sie/er die Situation im Gespräch noch mal zusammen „eiGENtlich so jetzt Rat zu bekommen". Dieses Anliegen ist insofern allgemein, als dass es sich nicht um konkrete Fragen zu Verfahren oder Möglichkeiten handelt. Die Erwartungshaltung des Jugendlichen an den/die Berater*in wird an dieser Stelle deutlicher. Der Jugendliche sieht in der/dem Berater*in eine Person, die ihm sagt, was jetzt zu tun ist. Indem sie/er allerdings eine hypothetische Nachfrage stellt („wenn du jetzt NICHt die Möglichkeit gehabt hättest um hierherzukommen"), stellt sie/er die Bearbeitung des zuvor formulierten Anliegens zurück und versucht den Ball dem Jugendlichen zu zuspielen. Dies tut sie/er, indem sie/er eigene Lösungsansätze des Jugendlichen abfragt. Damit verfolgt sie/er eine Art Mäeutik, in der sie/er nicht die Lösung vorgibt, sondern den Jugendlichen die Lösung durch Fragen selbst finden lässt. Dieses explorierende und unterstützende Nachfragen scheint zunächst in einem Spannungsverhältnis zu konkreten und kleinschrittigen Verfahrensanweisungen zu stehen. Allerdings wird im Gesprächsverlauf deutlich, dass dieses eher mäeutische Abfragen nur der erste Schritt ist, auf den als zweiter Schritt die Antwort des Jugendlichen bzw. seine Darstellung folgt, die wiederum in einem dritten Schritt von der/dem Berater*in hinterfragt bzw. bewertet wird (vgl. auch Vehviläinen 2003).

In diesem wie auch in anderen Gesprächen zeigen sich gemeinsame Charakteristika. Erstens rekonstruieren die Berater*innen durch systematische Rück-

fragen die aktuelle Situation ‚ihrer' Klient*innen. Zweitens bleiben die Berater*innen auf einer Verfahrensebene, in der sie eine unangefochtene Expert*innenposition einnehmen. Drittens werden Verfahrensschritte faktisch durch Paraphrasierung abgesichert und mit Rückgriff auf die Expertise in den institutionellen Verfahrenslogiken spekulativ weitergedacht. Viertens versucht der/die Berater*in durch mäeutisches Nachfragen einen Selbsterkenntnisprozess beim Jugendlichen anzuregen.

In allen vier Charakteristika zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem sachverständlichen Bewerten der Pläne des Jugendlichen und der Anleitung zu einem Selbsterkenntnisprozess durch sokratisches Nachfragen durch den Berater.

10.2.2 Weiterer Gesprächsverlauf: Vom geschickten Umgang mit Institutionen und der Suche nach beruflichen Plänen

Im Mittelteil werden berufliche Pläne gesucht, (weiter-)entwickelt und deren Umsetzung besprochen. In der Entwicklung der Pläne sind sich Berater*in und Klient*in nicht immer einig. Die Uneinigkeit führt allerdings nie zu einem offenen Konflikt. Wie auch in dem zuvor rekonstruierten Gespräch, setzen die Berater*innen auf Einsicht bei den Jugendlichen, um die von ihnen präferierten Pläne durchzusetzen. In den analysierten Gesprächen werden Pläne von Berater*innen präferiert, die auf eine *Höherqualifizierung* abzielen und Berufswünsche bevorzugt, in denen sich die *Chancen auf dem Arbeitsmarkt* aufgrund der verfügbaren Stellen aussichtsreich gestalten. Ferner gilt es stets neben einem beruflichen Projekt A auch einen *Plan B und C* zu entwickeln und zeitliche *Lücken im Lebenslauf*, die sich aufgrund festgelegter Bewerbungsfristen ergeben können, durch Aktivitäten, wie z. B. Praktika oder befristete Arbeitsverträge *zu füllen*. Um mehrere Pläne parallel verfolgen zu können, ist es mitunter notwendig, zu wissen, wie welche Angaben bei anderen Institutionen, etwa zur Bewerbung für einen Freiwilligendienst oder zur Einschreibung als Arbeitssuchender bei der Arbeitsagentur, gemacht werden und welche besser verschwiegen werden. In der folgenden Gesprächspassage erläutert der/die Berater*in detailliert den Ablauf des Besuchs bei einer Institution, bei der man sich arbeitssuchend meldet.

K: okay <<sehr leise>>
B: das einzige was du dabei haben musst jetzt, ich denke, dass du das ja dabei hast, so ein ausweis?
K: ja
B: .h, und deine karte von der sozialversicherung. genau. das reicht. .h, nd dann (.) das dauert jetzt, du musst dann nur warten, ich weiß jetzt nicht wie lange (.) das

da jetzt dauert bis du ins büro reinkommst, aber normalerweise wenn jetzt nicht zu viele Leute im gang sind dauert das nur zehn minuten, eine viertel StunDE, und dann wenn du erst im büro bist das dauert auch jetzt nicht so lange wie jetzt hier. das ist dann nur, von daher, dass das erste mal wo du da bist sind nur fünf, zehn Minuten um es einzugeben im, im computer und dann bekommst du einen termin für ein nächstes mal wo es dann sein kann dass es länger dauert (--)

B: .h, ähm: was auch wichtig ist zu sagen wenn du dich jetzt einschreiben gehst: äh weil sie: sie schreiben jetzt nur die jugendlichen auf die jetzt sagen, ich will gerne arbeiten gehen. (.) ne? hm. wenn du jetzt sagst ich will gerne eine ausbildung machen als gebäudezeichner, dann kann es sein dass sie dich nicht einschreiben und dann sagen sie dann geh, geh dich beim [Institution] einschreiben der so, ne? hm. aber von daher dass das jetzt schon (.) SPÄT ist, und ganz schwer so etwas zu finden (-) sag mal hauptsächlich du willst, äh so das machen um zu arbeiten? (-) [okay?

K: [Okay]

(Gespräch 4)

Die detaillierte Beschreibung des Besuchs bei der Institution kann mehrere Funktionen erfüllen. Erstens werden so eventuell falsche Erwartungen, die den Jugendlichen von einem Besuch abhalten könnten, genommen. Zweitens werden auch Erwartungen aufgebaut, die die Angst vor einem Besuch nehmen. Diese Angst könnte darin begründet liegen, nicht zu wissen, was einen erwartet und sich in diesem institutionellen Kontext falsch oder unsicher zu verhalten. Drittens ist die Beschreibung präskriptiv. Sie nimmt das Verhalten des Jugendlichen bei dem Weg zur Institution, beim Warten sowie im Gespräch vorweg. Der Jugendliche wird in routinierte institutionelle Verhaltensweisen eingeführt. Die Beschreibung dient also insgesamt dazu, Überforderung abzubauen, indem Niedrigschwelligkeit konstruiert wird. Die Botschaft lautet: Der Besuch bei einer ‚unbekannten' Institution ist zu bewältigen.

Ferner steckt darin implizit die Annahme, dass Jugendliche aus Sicht der Berater*innen ihre Chancen erhöhen, wenn sie sich parallel bei mehreren Institutionen oder institutionellen Programmen anmelden und somit mehrere Pläne parallel verfolgen. Um dies zu ermöglichen wird genau angegeben, welche Dinge bei dieser Institution nicht gesagt werden dürfen, nämlich eine Ausbildung machen zu wollen und Dinge, die stattdessen angegeben werden sollten, wie etwa arbeiten gehen zu wollen. Auch die Konsequenz der ‚falschen' Angabe, eine Ausbildung machen zu wollen, wird in der institutionellen Programmatik erklärt: Man würde zu einer anderen Institution geschickt, die für diesen Bereich zuständig ist. Der Zugang zur Institution hängt so gleichsam davon ab, die richtigen Angaben gleich zu Beginn des Kontaktes mit der Institution zu machen, denn im Erstkontakt wird über Passung oder Nicht-Passung zwischen Jugendlichen und Institution entschieden.

Dies verweist auf eine ‚versäulte' Struktur im institutionellen Bereich des beruflichen Übergangsmanagements in Luxemburg. Während es für den Jugendlichen vorteilhaft erscheint, sich zunächst eine Arbeit(sstelle) zu suchen, um sich langfristig um eine Ausbildungsstelle zu bemühen, erscheint dies nicht mit den institutionellen Zuständigkeiten (entweder Arbeit oder Ausbildung) vereinbar.

Es zeigt sich hier ein Strukturproblem von Beratung, nämlich, dass die Jugendlichen den institutionellen Anmeldeprozess eigenständig bewältigen müssen. Die Berater*innen haben letztlich keinen direkten Einfluss auf das Handeln und Verhalten der Jugendlichen außerhalb der Beratung. Mit anderen Worten ist die Begleitung der Jugendlichen situativ auf Ort und Zeit des Beratungsgesprächs begrenzt und soll doch darüber hinaus möglichst effektiv und im gewünschten Sinne wirken. Versteht man institutionelle Gesprächspraktiken als praktisch verwirklichte Umgangsweisen mit eben diesen Strukturproblemen, so wird dieses Strukturproblem von Beratung interaktiv dadurch bearbeitet, dass das Verhalten gegenüber anderen Institutionen detailreich in der Beratungssituation geschult und vorbereitet wird.

10.2.3 Der Abschluss von Gesprächen: Zwischen Anleitung und Alleine-Klarkommen

Im Gesprächsabschluss werden in der Regel neue Termine vereinbart sowie Aufgaben an die Jugendlichen verteilt, die bis zur nächsten Beratungssitzung erledigt werden sollen. Im folgenden Auszug aus einem Beratungsgespräch stellt sich die Herausforderung, dass ein Folgetermin nicht zeitnah vereinbart werden kann, um den Jugendlichen hinreichend auf die anstehenden Bewerbungen vorzubereiten.

B: ja, aber wie machst du das dann wenn du keine [Bewerbungsunterlagen, CS] hast für anstreicher? kommst du denn klar um das allein zu machen?
K: oder ich gehe beim: [Organisation 2]
B: hm, hm
K: sie helfen ja
B: hm, hm, hm. (--)

(Gespräch 4)

Der Jugendliche unterbricht den/die Berater*in, um ihn/sie auf die Unvollständigkeit seiner Bewerbungsunterlagen hinzuweisen. In der Formulierung „ja, aber wie machst du das dann" steckt eine Problematisierung, die erst im zweiten Halbsatz konkret wird: „kommst du denn klar um das allein zu machen?". Die Verfahrensschritte können nun in der Planung zwischen Berater*in und

Jugendlichem nicht vollzogen werden. Das geplante Vorgehen scheitert an nicht vorhandenen Bewerbungsunterlagen. Während der/die Berater*in es so formuliert, als würde der Jugendliche eventuell nicht alleine klarkommen, sieht der Jugendliche die Lösung darin, Unterstützung bei einer anderen Institution zu suchen (Kompetenz in der Hilfesuche). Sinngemäß sendet er die Botschaft aus: „ich komme klar".

B: hm, hm, (--) ja (.) wir haben jetzt keine zeit mehr ne, weil ich jetzt noch einen termin habe, dann wirklich dann geh vielleicht äh wenn du jetzt nicht ALLEINE klar KOMMST oder versuch etwas alleine aufzusetzen dann geh vielleicht zu [Organisation 2] um dann jetzt noch bestätigt zu bekommen dass das so ok ist
K: ja
B: oder was du auch machen könntest äh von daher dass ich die nächste woche noch hier bin (.) äh, ich weis nicht äh, am donnerstag mittag: dann bin ich hier und dann kann man auch ohne termin kommen dass dann einfach donnerstag mittag kommst, [kann man auch machen
K: [okay
B: ne? hm (-)
B: okay. (-)
B: weist du es ist aber wichtig dass du trotzdem dann äh: (.) dass du die dokumente alle bereit hast, ne
K: ja (---) ((telefon klingelt))

(Gespräch 4)

Der/die Berater*in versucht, weiter abzusichern, um ein Alleine-Klarkommen des Jugendlichen zu gewährleisten. Er/sie schaut im weiteren Verlauf noch einmal kurz auf die Bewerbungsunterlagen, räumt dann aber ein, dass er/sie aufgrund eines Folgetermins jetzt nicht mehr genügend Zeit haben werde, diese zu besprechen. Anschließend rät er/sie ihm, in die offene Sprechstunde zu ihm/ihr zukommen. Der/die Berater*in markiert damit die vorgeschlagene Lösung des Jugendlichen, zu einer anderen Institution zu gehen, als weniger präferierte Option. Scheinbar wird in der Urlaubszeit auch nicht an eine*n Kolleg*in des Beratungsdienstleisters verwiesen. Vielmehr wird versucht, die Unterstützung in Persona bei dem/der Berater*in zu belassen.

10.2.4 Zusammenführung

Die Beratung basiert auf der Aktivität der Jugendlichen, die durch die Berater*innen angeleitet werden. Mehrere Pläne sollen parallel verfolgt werden, um die künftige Beschäftigung der Jugendlichen möglichst lückenlos zu garantieren. Dabei haben sich in den Analysen hauptsächlich zwei Strukturprobleme

dieser Art von Beratung gezeigt, die von den Gesprächsteilnehmer*innen interaktiv bearbeitet werden.

Das erste Strukturproblem besteht in den institutionellen Grenzen der jeweiligen Hilfsangebote sowie des Arbeitsmarktes. In den rekonstruierten Beratungsgesprächen zeigen sich grundlegende Normalitätsvorstellungen seitens der Berater*innen: Junge Menschen am Übergang in Arbeit sollen eine Weiterqualifizierung anstreben, bis zu ihrem Ausbildungsplatz mögliche Zwischenzeiten durch berufliche Tätigkeiten füllen, selbstständig berufliche Pläne entwickeln und sich dabei stets mehrere Optionen offenhalten, um sicherzugehen, dass mindestens eine Option für sie funktioniert. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld in Bezug auf die Adressierung und Positionierung der jungen Menschen: Sie sollen einerseits über mäeutisches Nachfragen dazu bewogen werden, selbst ihre beruflichen Pläne zu entwerfen, also selbstverantwortlich und kreativ handeln. Andererseits sollen die grundlegenden Normalitätsvorstellungen darüber, wie solche beruflichen Pläne auszusehen haben, in den beruflichen Plänen Berücksichtigung finden. Die Ratsuchenden werden angeleitet, ihre (beruflichen) Wünsche zu erkennen und sie im Horizont des Erreichbaren zu formen. Die Berater*innen sehen sich vor der Herausforderung, so zu aktivieren, dass es erscheint, als wären die Ratsuchenden auf dem Weg, den sie sich selbst gewünscht haben und zugleich dann zu intervenieren, wenn die Abweichung von den grundlegenden Vorstellungen der Experten*innen zu beträchtlich wird. Vehviläinen (2003) analysiert diese Herausforderung ebenfalls gesprächsanalytisch und kommt zu dem Schluss, dass die Beratenden, indem sie eine Rolle als Dienstleister vermeiden, stärker auf die Selbststeuerung des Ratsuchenden abzielen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass Ratsuchende die Initiative in Gesprächen übernehmen dürften. Genauso wenig heißt dies, dass Meinungen und Pläne der Ratsuchenden einen maßgeblichen Stellenwert im Gespräch erlangen. Die Beratenden halten ihre Wertungen und Empfehlungen nicht zurück. Vielmehr setzen sie diese so ein, dass die jungen Menschen ihre Pläne möglichst so formen, dass direkte Übergänge ohne Zeitverlust wahrscheinlicher werden. Hingewiesen werden Ratsuchende gleichzeitig auf Selbststeuerung, wenn sie um eine vollständige Lösung ihrer Probleme bitten. Die Beratenden sehen sich dann in der Rolle, daran zu erinnern, dass die Ratsuchenden es sind, die Verantwortung für ihren Übergangsprozess übernehmen sollten. Oder anders formuliert: Die jungen Menschen werden in den Interaktionen ambivalent positioniert, nämlich als selbstverantwortlich im Übergang und gleichzeitig als durch die Beratung an die Normalität heranzuführende. Gerade dieses Heranführen an die Selbstverantwortlichkeit und eine zugrunde gelegte Normalität begründet bzw. legitimiert die Beratung als Unterstützungsleistung. Dieses Zusammenspiel von Positionierungen (als Expert*innen und Hilfsbedürftige), Legitimierung und Normalisierung zeigt sich auch im zweiten Strukturproblem.

Dieses besteht darin, dass Beratung keinen direkten Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen außerhalb der Beratungssituation hat. Notwendigerweise agieren die Beratenen außerhalb des Beratungskontexts unabhängig und könnten sich daher entgegen der getroffenen Vereinbarungen verhalten. Formen der kommunikativen Absicherung des Faktischen, detaillierte schriftliche Dokumentation von aufgetragenen Aufgaben und deren Überprüfung sowie das Einüben von Verhaltensweisen gegenüber Dritten, wie institutionellen Vertreter*innen oder Arbeitgeber*innen, können als Symptom und Lösung der Ursache dieses strukturellen Dilemmas betrachtet werden. Damit ist des Weiteren eine Paradoxie professionellen Handelns verbunden, nämlich das pädagogische Grunddilemma: „exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen“: Eine Verweigerung von Hilfe bzw. einer Anleitung zum ‚richtigen Vorgehen‘ angesichts des Wissens der Professionellen wäre zynisch; andererseits kann das dauerhafte Vormachen – hierzu zählen wir auch die detaillierte Vorab-Beschreibung der Schritte – unselbstständig machen (Schütze 1992, S. 160–162).

10.3 Die Perspektive der Expert*innen: Freiwilligkeit als Bedingung und Ziel gelingender Übergangsberatung

In der Analyse der Expert*inneninterviews wird die Ambivalenz deutlich, eine Aktivierung durch aufsuchende Beratung institutionalisiert zu haben und gleichzeitig Freiwilligkeit in der Beratung als Prämisse für gelingende Übergänge anzunehmen. Eine zentrale Rolle bezüglich der Machbarkeitsphantasie von Übergängen in Arbeit spielt die Vorstellung, für die Jugendlichen ein Sicherheitsnetz aufzuspannen. Dazu muss aus Sicht der Expert*innen die aufsuchende und aktivierende Arbeit in einen möglichst intrinsisch-motivierten und freiwilligen Kontext überführt werden, auch wenn sie vom Prinzip her keinen Zwangs- oder Kontrollkontext darstellt, sondern als staatlich gewolltes, aufsuchendes Angebot gedacht ist (vgl. den zusammenfassenden Überblick zur Herstellung von Freiwilligkeit als Aufgabe in der Beratung: Schäfter 2010 sowie Pätzold und Ulm 2015).

Drei Ebenen werden in der Analyse der Expert*inneninterviews unterschieden: Die Ebenen des Ministeriums, der Organisation und der Beratung(spraxis). Diese drei Ebenen sind eng miteinander durch die Idee eines gelingenden Übergangs verknüpft, der möglichst effizient und linear zu verlaufen hat. Nach Angaben der Expert*innen ist die primäre Voraussetzung für einen solchen gelingenden Übergang die Freiwilligkeit der Ratsuchenden. Da jedoch die Ratsuchenden nicht immer aus eigenen Stücken zum Beratungsdienstleister finden, muss aus einem institutionellen Aufforderungskontext zunächst ein auch von den Ratsuchenden gewollter Prozess werden.

10.3.1 Vom Aufforderungskontext zum Sich-Einlassen auf die Beratung

Die Zielgruppe der *Early School Leaver* ergibt sich aus einem Abgleich zweier Listen des Ministeriums. Auf einer Liste werden diejenigen Schüler*innen geführt, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben. Auf einer zweiten Liste finden sich diejenigen, die sich zum folgenden Schuljahr wieder bei einer Schule angemeldet haben. Aus dem Abgleich dieser Listen bleiben jene Schüler*innen übrig, die zwar die Schule nach der 9. Klasse verlassen, sich aber nicht wieder angemeldet haben. Diese werden laut Ministerium als Schulabbrecher*innen geführt und gehören nach Vorgaben des Ministeriums zur primären Zielgruppe des Beratungsdienstleisters. Sie werden sowohl seitens des Ministeriums schriftlich, als auch durch den Beratungsdienstleister telefonisch kontaktiert.

> „Und im Gegensatz zu den Schulabbrechern, wo wir eigentlich die anrufen, das heißt (in?) einer ersten Phase schreiben wir / schreibt / schreibt ja der Minister den einen Brief. Das heißt, wir / wir bereiten das vor, er unterschreibt sie ja und der Brief geht ja dann, wenn es Minderjährige sind an die Eltern und ansonsten an den Jugendlichen selber, wo er eigentlich schreibt ‚du hast mit der Schule aufgehört. Hast du eine andere Lösung? (.) Nimm Kontakt mit [Beratungsdienstleister], die könnten dir da weiterhelfen um eine andere Lösung zu finden und wenn du keinen Kontakt nimmst, dann wird der [Beratungsdienstleister] Kontakt mit dir nehmen'. (.) und unsere Erfahrung ist trotzdem das wir trotzdem das wir des Öfteren dann anrufen und die haben diesen Brief nicht NICHT gelesen, nicht vielleicht auch nicht bekommen nicht verstanden und dann ‚WER sind sie? Wo haben Sie meine Daten überhaupt her?' Und da ist schon direkt eine MAUER, die wir einreißen müssen und diese Mauer, die gibt es nicht bei den Schulabgängern." (Expert*in 6)

In dem Transkriptausschnitt wird ein Perspektivwechsel in der Formulierung „WER sind sie? Wo haben Sie meine Daten überhaupt her?" vollzogen, der Verständnis für die Eltern und die Jugendlichen zum Ausdruck bringt, unerwartet vom Beratungsdienstleister kontaktiert zu werden. Die Verwendung der Metapher der Mauer verdeutlicht, dass die eigentliche Beratungspraxis erst beginnen kann, wenn es gelingt, diese „einzureißen", d. h. Vertrauen aufzubauen. Die Jugendlichen scheinen verschanzt und abgeschottet zu sein, ein Zugang zu ihnen erscheint unmöglich. Die Metapher der Mauer, die hier einzubrechen sei, zeigt die institutionellen Vorgaben, möglichst alle Jugendlichen zu erreichen und wenn sie nicht freiwillig kommen, dann muss versucht werden, zunächst durch direkte Kontaktaufnahme und Überzeugungsarbeit im besten Fall eine Freiwilligkeit und eine Einsicht für den Beratungserfolg entstehen zu lassen.

Mit der Liste werden die Schulabbrecher*innen bereits ministeriell als defizitär, kontroll- und hilfsbedürftig adressiert. Den aufzusuchenden Jugendlichen wird zunächst fehlendes Vertrauen in den Beratungsdienstleister zugeschrieben und zudem eine potentielle Verunsicherung durch den ersten schriftlichen ministeriellen Kontakt. Gleichzeitig wird aber Freiwilligkeit und Motivation als Voraussetzung für eine erfolgreiche und zielführende Beratung genannt, was allerdings mit der Liste ad absurdum geführt wird:

> „Und kommen die Jugendlichen nicht zu uns aber wir rufen sie an, weil wir jetzt eine ‚Décrocheurs-Liste[7]' wiederbekommen haben. Die wir dann kontaktieren müssen. (..) Von denen Jugendlichen, die von / ab dem Monat Oktober mit der Schule abgebrochen haben. Und jetzt ist es unsere Aufgabe sie zu kontaktieren. Und zu fragen, ob / im Moment alles KLAR bei ihnen ist. Warum sie mit der Schule AUFGEHÖRT haben. Auch wir sie UNTERSTÜTZEN könnten in irgendeiner Weise. (unv. wegen Geräuschen) sie unsere Hilfe brauchen (.) Wenn nicht, dass wir aber trotzdem noch immer zur Verfügung sind wenn sie mal unsere Hilfe brauchen könnten." (Expert*in 2)

Der Anruf durch den Beratungsdienstleister, dem ein Brief des Ministeriums vorausgeht, impliziert einerseits einen aktiv intervenierenden Kontext in die Privatsphäre der Jugendlichen, der als Druck und Kontrolle wahrgenommen werden kann. Andererseits wird dieser Druck durch die Mitarbeiter*innen wieder relativiert, indem den Jugendlichen ein Angebot gemacht wird und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, selbstbestimmt zur Beratung zu kommen. Die Berater*innen positionieren sich als 'Helfer*innen in der Not', egal was passiert; solange die Jugendlichen zum Beratungsdienstleister kommen, können sie unterstützt werden. Zentral dabei ist die Annahme, die Jugendlichen dürften nicht aus dem offiziellen Netz der Übergangsberatung fallen. Das Ministerium ist bestrebt, die Jugendlichen über den Beratungsdienstleister zu ‚kontrollieren', um den Übergang bei einer möglichst großen Anzahl von Jugendlichen möglichst effizient zu prozessieren bzw. einen gescheiterten Übergang noch zu bewältigen. Freiwilligkeit kann sich dann im Laufe der Beratung entwickeln:

> „dadurch kann es dann vielleicht sein, man muss dahingehen, weil die anderen einen dahin schicken, wird dann auf einmal was Freiwilliges. Man sagt dann ok, ich geh dann trotzdem dahin." (Expert*in 4)

Hier zeigt sich die Überzeugung, dass der Beratungsdienstleister eine gute und hilfreiche Beratung anbietet und durchführt, sodass sich spätestens im Laufe

7 Gemeint ist: Liste der Schulabbrecher*innen.

der Beratung Freiwilligkeit bzw. eine Einsicht in den Wert der Beratung einstellen wird. Die Jugendlichen können den Vorteil einer Beratung erfahren und für sich einen Nutzen erkennen. Dies setzt jedoch primär voraus, dass die Jugendlichen in die Beratung kommen und auch dauerhaft in der Beratung bleiben, was bereits als Erfolg für Beratung gewertet wird:

> „Also für mich ist das schon// Also für mich ist es schon Erfolg, wenn du einen Jugendlichen hast, der / der sich hier etwas öffnet und und wiederkommen möchte. (..) Weil er was an seiner Situation ändern möchte. Das ist für mich schon ein Erfolg. Für mich ist schon ein Erfolg, wenn wenn jemand sich abmeldet, dass er nicht kommen kann. Das sind so ganz kleine Sachen. Es ist nicht ‚ja der hat jetzt eine Lehrstelle bekommen.' Ja das ist das obere Ziel aber (...) Erfolge sind schon, dass die Leute (unv.) sind, sind hierher zu kommen, sich zu öffnen, zu sehen ok ‚das stehe ich ich habe da Probleme weiterzukommen und da ist jemand, der mir eventuell helfen kann und der hilft mir das alles umzusetzen.' Das sind Erfolge." (Expert*in 3)

Typische Beratungsgespräche mit der Zielgruppe Schulabbrecher*innen und Schulabgänger*innen sind in ihrem Vorgehen auf Freiwilligkeit und Öffnung der Jugendlichen in der Beratungsinteraktion angewiesen. Der Aufbau von Vertrauen, ein Sich-Einlassen auf die Arbeit des Beratungsdienstleisters und auch das wiederholte Kommen werden als Erfolg gewertet. Die Herstellung eines Arbeitsbündnisses erfolgt nicht im Sinne einer ‚Zwangsberatung', die durch Androhung negativer Konsequenz, wenn die Beratung nicht in Anspruch genommen wird, durchgesetzt wird (Rohner 2013). Vielmehr wird im Sinne einer ‚fürsorglichen Belagerung' durch aufsuchende Kontaktaufnahme, Beziehungsarbeit und dem Herstellen eines sanktionsfreien Kontexts dafür gesorgt, den Beratungsprozess am Laufen zu halten.

10.3.2 Beratung im Uhrwerk des Übergangsmanagements

Die genannten Listen des Ministeriums prägen die Arbeit sowohl auf der Organisationsebene als auch auf der Ebene der Beratungspraxis. Die Jugendlichen werden institutionell in zwei Gruppen kategorisiert, nämlich die ‚Schulabgänger*innen' und die ‚Schulabbrecher*innen'. Bis zum 31.10. des Jahres sollten alle Schulabgänger*innen (nach der 9. Klasse) in einem Ausbildungsverhältnis stehen. Ist dies nicht der Fall, zählen sie ab diesem Zeitpunkt als Schulabbrecher*innen. Schulabbrecher*innen sind außerdem auch die Schüler*innen, welche im Laufe des Schuljahres die Schule abbrechen und deren Zugang zur Beratung für den Beratungsdienstleister eine besondere Herausforderung darstellt. Deutlich wird eine starke zeitliche Taktung mit Fristen, die eingehalten

werden müssen. Diese Taktung strukturiert einerseits die Arbeitsphasen des Beratungsdienstleisters und zeigt andererseits das Übergangsverständnis:

> „Ja, ich glaube schon, dass es da vorher (.) da eine Varianz gibt, vor allem glaube ich, dass so von April bis Juli, August vielleicht auch noch September also ja, wie gesagt, von April bis Ende September glaube ich ist schon (.) eher der Fokus draufgelegt, Jugendlichen jetzt wirklich bei der Umsetzung zu helfen, sie in Schulen einzuschreiben, Lehrstellen zu finden. Da ist nicht so viel / da kann, also irgendwann so ab Juli, August kann man jetzt nicht sagen jetzt überlegen wir mal ein, zwei Monate was du eigentlich machen willst, deine Ziele und so weiter. Da, da muss man handeln, da ist irgendwie so eine pragmatische Phase und dann wie gesagt, eher ab Oktober, November vor allem (..) bis April, da ist man eher so in der Phase denke ich, ja da kann man noch Überlegungen machen so (..), wie sagt man (…) ja, so / so Wissen nicht konzeptuell, aber dann mit den Jugendlichen kann man so eine Strategie entwickeln, kann man so / hat man auch noch mehr Zeit, genau." (Expert*in 3)

Aus dem Abgleich der Listen zum Zeitpunkt des Schulabgangs bis zum Zeitpunkt des folgenden Schuljahresbeginn entstehen ferner enge zeitliche Strukturen, die die Übergangsberatung prägen. Für den Beratungsdienstleister bedeutet dies, dass die Arbeit über das Jahr verteilt unterschiedlich intensiv anfällt und gewisse Fristen einzuhalten sind. Dies impliziert einen festen Rahmen, innerhalb dessen sich die beteiligten Akteur*innen bewegen müssen und zwar sowohl die Berater*innen als auch die Jugendlichen. Werden Fristen versäumt oder ist bis zu bestimmten Zeiten keine Lehrstelle gefunden, so ist der reibungslose Anschluss der Jugendlichen gefährdet oder nicht mehr gegeben. Besteht zu einer bestimmten Zeit noch die Möglichkeit „Überlegungen zu machen" bzw. eine „Strategie" zu erarbeiten, so gibt es gleichzeitig im Jahreslauf die Phase, in der „pragmatisch" gehandelt werden muss, um das Ziel eines gelungenen Übergangs möglichst zu erreichen. Die Phase des Übergangs ist damit stark institutionalisiert und für alle Beteiligten in ein enges zeitliches und formales Raster gefasst, in dem zielführend gearbeitet werden muss.

In Verbindung mit dieser zeitlichen Taktung zeigt sich der Beratungsdienstleister als Helfer in der Not:

> „oder sie haben gesucht und gesucht und jetzt endlich eingesehen, dass sie es besser gehabt hätten, DAVOR sich Hilfe zu holen und dann okay, ich habs versucht aber irgendwie hab ich was falsch gemacht. das sind dann Leute, die wir noch versuchen die letzten zwei, drei Tage zu unterstützen damit sie bis zum ersten November dann noch was finden können. sie haben so November, Dezember=ist dann so die Zeit, wo dann die ersten Kontrakte wieder gelöst werden weil wir da in der Probezeit sind und dann bleiben viele auf der Strecke, die sollen dann schnellstmöglich zu uns kommen damit wir ihnen da weiterhelfen können, um eine neue Lehrstelle zu suchen." (Expert*in 4)

Ähnlich einer Feuerwehr wird im letzten Moment versucht, das Ziel möglichst schnell zu erreichen. In der Sequenz zeigt sich das Spannungsfeld zwischen dem Pol ‚für die Jugendlichen Autonomie und Eigenständigkeit zu ermöglichen' und dem Pol als Beratungsdienstleister möglichst ‚von Beginn an in die Prozesse der Jugendlichen involviert sein zu können/wollen', um ggf. rechtzeitig die Strategien der Jugendlichen zu korrigieren. Die beratende Person zeigt sich mit der Aussage „die wir noch versuchen die letzten zwei, drei Tage zu unterstützen damit sie bis zum ersten November dann noch was finden können" überzeugt davon, die Situation im Sinne eines gelingenden Übergangs noch positiv beeinflussen zu können.

Der Übergang wird jedoch auch dann noch als risikoreiche Phase konstruiert, wenn die Jugendlichen freiwillig und rechtzeitig in die Beratung kommen. In der folgenden Sequenz zeigt sich eine Kategorisierung der Jugendlichen in Bezug auf die Passung auf dem Arbeitsmarkt, welche sich für eine erfolgreiche Prozessierung des Übergangs als Voraussetzung zeigt:

> „um vielleicht versuchen Arbeit zu finden, obwohl man oft keine Arbeit findet oder Jugendlichen das schwerfällt, wenn man da keine Beziehungen hat, irgendwie, wie gesagt, die sind ja auch nicht so attraktiv auf dem Arbeitsmarkt, weil sie keinen Führerschein haben, keine Erfahrung, keinen Schulabschluss, und ja. Auch teilweise minderjährig dürfen sie verschiedene Arbeiten ja gar nicht erst machen."
>
> (Expert*in 3)

Die fehlende Passung auf dem Arbeitsmarkt, was die Einmündung in diesen erschwert, wird thematisiert. Die Jugendlichen, die gering qualifiziert sind, werden als nicht attraktiv für den Arbeitsmarkt bezeichnet und damit ist das Ziel der Beratung gefährdet. Nebst fehlender Passung werden hier, wie auch an anderer Stelle, Jugendliche defizitorientiert betrachtet. Dabei wird implizit auch auf das mangelnde Erlernen alltagsweltlicher Fähigkeiten der Jugendlichen verwiesen, die in der Beratung vermittelt werden, wie etwa den Alltag selbst zu organisieren und einen vereinbarten Termin selbstständig abzusagen.

10.3.3 Von der Berufs- zur Lebensberatung

Ist Vertrauen und Kontakt zu den Jugendlichen hergestellt, so wird Beratung als ein offener, empathischer Vorgang dargestellt, indem die Jugendlichen im Zentrum des Geschehens stehen.

> „wichtig ist für uns immer der Faktor, wir sind nicht die, die die Arbeit für die anderen machen, für die Kandidaten machen. Der Kandidat soll soweit es ihm möglich ist, soll er sich selber helfen. Wir sehen dann zu, dass wir den dann soweit bringen, dass er sich

dann selber zu helfen weiß. […] Die Autonomie dann anpacken. Je autonomer die Person wird, je besser (unv.). Ist nicht immer möglich aber wir arbeiten trotzdem daran."
(Expert*in 1)

Beratung wird verstanden als Hilfe zur Selbsthilfe, als Unterstützung in der Entwicklung der Selbständigkeit. Diesem Verständnis zufolge sind die Jugendlichen selbst verantwortlich für das Gelingen des Übergangs in Arbeit. Es liegt also nicht an der Beratung, wenn Übergänge scheitern, sondern an der zu beratenden Person, die jedoch im Beratungsprozess durchaus bestimmte Verhaltensweisen trainieren oder erlernen kann. Unabhängig davon, ob die Jugendlichen nach ministeriellen Vorgaben als Schulabbrecher*innen oder Schulabgänger*innen kategorisiert werden, zeigt sich eine Kategorisierung der Jugendlichen in der Beratungspraxis, die zwischen Jugendlichen unterscheidet, die *mit beruflichem Plan* und die *ohne Plan* in die Beratung kommen. Die Berater*innen verfügen demnach über eine gewisse Entscheidungsfreiheit bzgl. der Steuerung des Beratungsprozesses und ihres zeitlichen Einsatzes. Im Idealfall einer Beratung bzw. eines Übergangsverlaufs haben Jugendliche bereits einen beruflichen Plan und sind motiviert, diesen erfolgreich umzusetzen. Die Jugendlichen verfolgen dann auch die Strategie des Plan B, um Leerlauf zu vermeiden. Sie passen sich mit anderen Worten der institutionell geprägten Vorstellung einer effizienten Übergangsgestaltung an. In der folgenden Sequenz gelingt dieser reibungslose Ablauf nicht:

„dann muss ich sie wieder darauf hinweisen, dass sie zu mir kommen kann. Ich sag, das hätten wir vermeiden können, wenn du jetzt hergekommen wärst. Dann verliert man wieder Zeit. Das sind dann so die Sachen, die dann irgendwie aber schon, ich würde nicht sagen problematisch sind, aber es sind Fälle, die dann wirklich schwerfällig werden, weil sie dann immer und immer wieder / man fängt gut an, die Zusammenarbeit funktioniert normal und dann wird die Zusammenarbeit aber, in dem Moment, wo man noch das gewisse Etwas noch dazu geben könnte, wird sie dann abgebrochen." (Expert*in 4)

Die Beratung verläuft zunächst erfolgreich, wird jedoch im letzten Moment (wahrscheinlich) von der Jugendlichen abgebrochen, was wie eine Verweigerung der Übernahme des vorherrschenden Übergangsverständnisses wirkt. Der „normale" Beratungsverlauf wird torpediert, es geht „Zeit verloren" und es gelingt, trotz anfänglich positivem Beratungsverlauf nicht, den Übergang effizient zu prozessieren. Der/die Berater*in stellt sich zunächst als ‚Retter*in', als Expert*in in der Situation dar, indem er/sie noch „das gewisse Etwas" dazu geben kann, allerdings wird ihm/ihr die Chance dazu genommen. Beratungsprozesse, in denen die Jugendlichen durch ihr Verhalten das Ziel gefährden, werden als problematisch eingestuft. In den Expert*innengesprächen zeigt sich

das Bild, dass Beratung erfolgreich ist, wenn die Jugendlichen dem institutionellen Verständnis eines direkten Übergangs ohne Zeitverluste entsprechen und die dafür erforderlichen Handlungen umsetzen.

Keinen Plan bzw. eigene Motivation zu haben, wird ebenso als Herausforderung im Beratungsprozess beschrieben, wie die Anforderung, die Jugendlichen in der Beratung zu halten und gleichzeitig möglichst wertfrei mit den Jugendlichen über ihre berufliche Zukunft zu sprechen. Diese Herausforderung stellt sich auch dann, wenn zwar ein beruflicher Plan von den Jugendlichen formuliert wird, dieser jedoch nicht auf einen direkten Übergang abzielt.

> „Dass ich ihm das auch im Detail zeige, wenn du das machen willst, dann kannst du ‚das, das und das' machen, das ist vielleicht das Risiko oder das ist der Vorteil und da vielleicht so die Zukunftsplanung […] was man da strukturiert auch auf dem Papier sehen kann. Okay wenn ich das so und so mache, dann dauert das so viele Jahre und wenn ich das so mache / weil sie haben oft die frühen Ideen (.) und wenn man dann das strukturiert aufzeigt, dann sagen die oft: ‚Ah, okay eigentlich ist das eigentlich keine / gar keine gute Idee', beispielsweise. Aber ich versuche sie, so wenig wie möglich zu beeinflussen, obwohl das nicht immer / das eigentlich nicht richtig funktionieren kann, weil man kann nie hundertprozentig neutral sein (.) aber ich versuche immer so neutral wie möglich zu bleiben, genau." (Expert*in 1)

Die Berater*innen sind darauf bedacht, eine realistische Sicht auf die Wünsche des Jugendlichen und dessen Voraussetzungen aufzuzeigen. Dabei hebt der/die Berater*in ihre im Zuge der beruflichen Professionalität erforderliche Neutralität hervor, in diesem Fall ein Anspruch an die eigene Professionalität, der nicht immer durchzusetzen ist. Hierin wird das Problem deutlich, neutral bleiben bzw. nicht in die Pläne eingreifen zu wollen und strukturiert aufzuzeigen, welche Nachteile (zum Beispiel langer Ausbildungsweg) mit den Plänen verbunden sein können. Hierbei zeigt sich auch eine Erweiterung im Beratungsverständnis hin zu einer Lebensberatung:

> „Jugendliche, die ich schon monatelange begleite, die brauchen das, eine Stelle wo sie vielleicht wieder motiviert werden und ich höre ihnen auch zu, weil meistens ist das Schulabbrechen nicht das einzige Problem was sie haben, auch zuhause ist dann die Situation nicht schön (.), dann gehen sie sich auf die Nerven, die Eltern mit den Jugendlichen, was ich auch kann verstehen." (Expert*in 5)

Die beratende Person zeigt auf, dass Übergangsberatung sich als Beratung in einer komplexen Lebenslage zeigt, in der nicht nur der Übergang Schule-Beruf erfolgreich bewältigt werden muss. Vielmehr gilt es, sich verständnisvoll zu zeigen und auch Beratung in weiteren Lebensfragen anzubieten. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist also in seiner spezifischen Problematik nicht begrenzt

auf den Wechsel von der Schule in das Arbeitsleben, sondern zeigt sich komplex und kann vielfältige Beratungsthemen und die damit verknüpften lebensweltlichen Lernprozesse umfassen. Dieser Komplexität des Übergangs steht ein nach Bedarfen der Jugendlichen zergliedertes Übergangssystem gegenüber, indem der Beratungsdienstleister eine vermittelnde Funktion einnimmt.

10.3.4 Zusammenführung

Der Beratungsdienstleister mit seinen Aufgaben und Verantwortungsbereichen zeigt sich geprägt durch ministerielle Vorgaben und Regelwerke. Durch diese vielfach unumstößlichen Vorgaben nehmen die Berater*innen unterschiedliche und z.T. ambivalente Positionierungen ein: Zentral erscheint die Positionierung als Vermittler*in zwischen den formalen Vorgaben wie Terminvorgaben und der Situation der Ratsuchenden. Die durch die Expert*innen vorgenommene Positionierung der Jugendlichen als unselbstständig (aber mit Entwicklungspotential), orientierungslos und hilfsbedürftig stellt einen Beratungsbedarf her und legitimiert die Beratungsarbeit. Zugleich zeigt sich sowohl ein Verständnis des Übergangs als komplexe Lebenssituation, was wiederum der Legitimierung des Beratungsdienstleisters dient, als auch eine spezifische Normalitätskonstruktion der Beratungsarbeit: Normalität sind Gespräche mit gering qualifizierten Jugendlichen, mit dem Ziel, einen direkten Anschluss zu erreichen und Leerlauf zu vermeiden, was allerdings angesichts der Zielgruppenbeschreibung in vielen Fällen eher schwierig ist. Im Verständnis von erfolgreicher Beratung spiegelt sich die Komplexität des Übergangs wider. Ziele werden dabei der Normalität angepasst, und sogenannte ‚kleine Sachen', wie eine sich entwickelnde Offenheit für die Beratung, werden bereits als Erfolg bezeichnet.

Die Listen des Ministeriums, nach denen alle Jugendlichen kontaktiert werden müssen, sollen verhindern, dass Jugendliche ohne Anschlussperspektive durch das soziale Netz fallen. Damit wird versucht, die Jugendlichen unter Kontrolle und für die Beratung greifbar zu halten, sodass sich bereits durch die Existenz der Liste eine Legitimierung des Handelns zeigt.

Die Selbstpositionierung des Beratungsdienstleisters als eine für die Jugendlichen zentrale Institution, egal in welcher Phase der Prozessierung des Übergangs, legitimiert die Beratung. Gestützt wird dies durch die Aussage, dass sich spätestens im Verlauf der Beratung eine Einsicht in den Erfolg der Beratung und somit Freiwilligkeit bei den Jugendlichen einstellt, die zunächst durch die aufsuchende Beratung des Beratungsdienstleisters nur bedingt gegeben ist. Die Beratenden thematisieren die beruflichen Wünsche der Jugendlichen und positionieren sich damit zunächst als Expert*innen für die Prozessierung des Übergangs. Jedoch zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den Wünschen der Ju-

gendlichen und dem Bestreben der Beratenden angesichts der unterstellten Ressourcenarmut der Jugendlichen eine Passung auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen. Damit diese gelingt, ist es aus Sicht der Beratenden unumgänglich, die vielfach ‚unrealistischen Berufswünsche' zu ‚kanalisieren'.

10.4 Die biographischen Muster: Individuelle Verantwortlichkeiten vor dem Hintergrund institutioneller Vorgaben und Erwartungen

In der Analyse der biographischen Interviews mit *Early School Leavern* wird deutlich, dass Institutionen inklusive der Beratungsdienste den Jugendlichen als eher unpersönliche*r und abstrakte*r Akteur*in gegenübertreten. Sie erscheinen als autoritäre Instanzen, die bis in den privaten Bereich hineinwirken können. Die Jugendlichen stellen sich als für das eigene Schicksal verantwortliche Individuen dar, die über die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Bildungsinstitutionen als notwendigem Zugang zur Arbeitswelt auch ihren Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen definieren.

10.4.1 Andres: „Sie wissen das. Nicht ich"

Andres schließt die 9. Klasse mit Praxisschwerpunkt ab und ist momentan auf Ausbildungssuche. Die Gesamtnarration des Lebenslaufs zeichnet sich durch eine sehr nüchterne und sachliche Orientierung an Orten und Institutionen aus. Im institutionellen Gefüge folgt auf eine Etappe sinnlogisch die nächste. Weitgehend ausgelassen werden persönliche Bewertungen oder Erzählungen. Insbesondere zu Beginn des Interviews gleicht die Beschreibung dem Verlesen eines Curriculum Vitae.

Der Interviewte inszeniert sich in seiner Erzählung einerseits als ‚Problemfall' in der Schule und ‚schwarzes Schaf' der Familie. Andererseits beschreibt er sich von seinen schulischen Leistungen her als guter Schüler und betont seine Eigeninitiative, etwas für sein berufliches Weiterkommen zu tun, indem er etwa eine Abendschule besucht, um seine schulischen Leistungen zu verbessern. Insgesamt blickt er nüchtern und gelassen auf institutionelle Entscheidungen, wie der Ablehnung der Schule für seinen Berufswunsch, auf seine Kündigung bei seiner Ausbildung, weil sie nicht mehr zu seiner Lebenshaltung passt, sowie auf die Konflikte mit seinem Vater, der für seine aktuelle Situation mit bestehender Arbeitslosigkeit kein Verständnis aufbringt. Die Motivation, über den Beratungsdienstleister Arbeit zu finden, gründet nicht zuletzt in dem Wunsch, nicht zu Hause bleiben zu müssen und die Erwartungen des Vaters zu erfüllen. Gleichzeitig bringt der Interviewte zum Ausdruck, einen durch frühes Aufste-

hen, Fahrradfahren und Computerspielen strukturierten Tagesablauf zu haben, der ihn so zufriedenstellt, dass aus seiner Sicht kein Drang besteht, sich weiter zu qualifizieren oder arbeiten zu gehen. Auch die Kündigung der Ausbildungsstelle mit der Begründung zu langer Arbeitszeiten und der Entwicklung einer anderen Lebenshaltung zeigt, dass der Interviewte keinen intrinsischen Drang verspürt, eine Arbeit zu ergreifen. Beratung nimmt in seiner Narration die Rolle ein, ihm zu zeigen, was zu tun ist:

I: Mhm. Und wie habt ihr dann die Beratung geführt?
K: Ja, mit / mit Wörtern gesprochen einfach (.) sie hat mir einfach gesagt, was ich jetzt machen soll, was besser wäre (.) für mich. (.) Das habe ich gemacht.

Die Frage des Interviewers wird formal korrekt, aber auf etwas unerwartete Weise vom Interviewten beantwortet. Der Interviewte beantwortet die Frage mit (üblichen) Verfahrensweisen der Gesprächsführung „mit Wörtern gesprochen einfach". Die Frage wird impliziert durch „einfach" und „einfach gesagt" auf einer Beziehungsebene zurückgewiesen. Gleichzeitig kann aber das Sprechen mit Wörtern, die einen zu erfüllenden Auftrag enthalten, auch in Differenz zum Handeln mit Taten gesehen werden, das ihm dann außerhalb der Beratung obliegt.

Deutlich wird seine Erwartungshaltung gegenüber dem Beratungsdienstleister, der ihm mitteilen soll, was zu tun ist: „was ich jetzt machen soll, was besser wäre (.) für mich." Die Frage wird praktisch ausgelagert aus seinem Verantwortungsbereich hinein in den Expertenbereich. Gleichzeitig steckt ein Problem dahinter, nicht zu wissen, was getan werden soll, aber zu wissen, dass überhaupt etwas getan werden soll. In der Formulierung „ (.) Das habe ich gemacht." steckt für ihn eine gewisse Beruhigung, das „Soll" (die Erwartung) erfüllt zu haben und damit seinen Beitrag geleistet zu haben. Unwichtig sind dabei Fragen, die seine eigenen Zukunftspläne betreffen. Es geht darum, etwas Aufgetragenes zu erfüllen. Als Normalität gilt, etwas zu tun, was als einzig mögliche Option dargestellt wird.

I: Mhm (bejahend) und gab es da mehrere Optionen oder war das dann klar du gehst jetzt nochmal zur Schule?
K: Mhm. Es gibt (..) nicht mehrere Optionen. Du hast (.) die Option zu / noch zur Schule gehen oder zu Hause bleiben. Daher bin ich zur Schule gegangen.

Die Erwartung, etwas machen zu sollen, wird nun in die Option aufgenommen, nichts zu tun, also „zuhause bleiben", oder „noch zur Schule" gehen. Die Entscheidung zwischen den beiden Optionen ist für ihn eindeutig: „zu Hause bleiben" wird zur Nicht-Option. Dies zeigt erneut, dass ihm bewusst ist, etwas machen zu sollen und dass dies nicht bedeuten kann, zu Hause zubleiben. Wie auch im folgenden Auszug deutlich wird, bestimmen, neben den an ihn heran-

getragenen Erwartungen, Institutionen Zugänge zu und Optionen von beruflichen Karrieren, denen er sich ausgeliefert sieht.

I: Und jetzt überleg so zurückblickend, hattest du dir an irgendeiner Stelle von der Schule, von deinen Freunden, Familie (.) [Beratungsdienstleister] oder so was irgendwie gewünscht, dass es da mehr Unterstützung gegeben hätte in dem du / in dem du was machen willst oder?
K: Also theoretisch nicht. Weil wenn die Schule sagt ich kann nicht machen dann kann ich das nicht machen.
I: Ja.
K: Sie wissen das. Nicht ich (lachend).

Andres beantwortet die Frage, ob er sich mehr Unterstützung gewünscht hätte, mit der Formulierung „Also theoretisch nicht." Da die Frage hypothetisch (theoretisch) gestellt ist, verneint sie der Interviewte eindeutig. Er akzeptiert fatalistisch die Situation, von der Schule eine Absage erhalten zu haben und nun seinen Berufswunsch nicht weiter verfolgen zu können. Auch die Gründe für die Ablehnung der Schule sind dem Interviewten auf Rückfrage nicht bekannt. Aus seiner Sicht muss es so sein, wie es ist und hätte gar nicht anders sein können. Die Schule wird als höhere Instanz gesetzt „Sie wissen das. Nicht ich (lachend)." Er beschreibt damit auf ironische Art und Weise seine Wehrlosigkeit gegenüber der Schule („Sie") und gleichzeitig auch ein Vertrauen in die Schule, eine (für alle) sinnvolle oder gerechte Entscheidung zu treffen, an der nicht zu rütteln ist.

10.4.2 Tom: "Ich habe jetzt daraus gelernt"

Tom schließt gerade die 9. Klasse mit Praxisschwerpunkt ab und befindet sich auf Ausbildungssuche. Die Gesamtnarration ist erneut gekennzeichnet durch eine starke Orientierung an einem durch Institutionen strukturierten Lebenslauf. Die Erzählung weist kaum Pausen oder Füllwörter auf, sondern ist fließend und scheint so einem eingeübten Bericht zu gleichen. Die später angesprochenen schulischen Schwierigkeiten werden als klares Eigenverschulden dargestellt und auch bereut, obgleich die Vergangenheit als abgeschlossen betrachtet wird und zugunsten einer gegenwartsorientierten Haltung in den Hintergrund gedrängt wird. Der Interviewte handelt nach dem Motto „Es-ist-wie-es-ist". Sein früheres schulisches Verhalten würde er rückblickend anders gestalten. Tom macht deutlich, dass ihm sein „vergangenes Ich" bis heute beharrlich anhaftet. Wenngleich der „Blödsinn" in der Schule im Verlauf des Interviews durch Eigenschaftswörter – von ein *bisschen* Blödsinn zu *richtig* und *viel* Blödsinn – gesteigert wird, erscheint es in seiner Ausdrucksweise als mensch-

lich verzeihbares Verhalten. Im Kontrast dazu steht aber die im Zeugnis festgeschriebene Note, die seine künftigen Berufschancen dauerhaft einschränkt.

Der Beratungsdienst bildet hier keinen zentralen Referenzpunkt, sondern taucht als potenzielle Anlaufstelle der Unterstützung auf. Dies entspricht auch der familiären Erfahrung des Jugendlichen von Unterstützung, die ihm nur dann zuteil wird, wenn er danach fragt bzw. sie einfordert. Der Interviewte übernimmt die Eigenverantwortung für seinen schulischen Werdegang und seine zukünftige Ausbildungssuche, während die Berufsberatung zu einem Nebendarsteller wird. Der Berufswunsch ist durch seine schulischen Leistungen, insbesondere durch seine Noten im „Benehmen", eingeschränkt. Sein eigentlicher Wunsch, Beruf A zu werden, wird als nicht zu realisierendes und dennoch nach wie vor aktuelles Ziel dargestellt. Der Beratungsdienst nimmt aus Sicht des Jugendlichen eine unterstützende, aber nicht entscheidende Rolle ein.

> Und dann äh rufen die erst an. Und dann kann man anfangen zu arbeiten. Aber ich habe das jetzt von einem Freund rausgefunden und dann habe ich (.) die Dame vom [Beratungsdienstleister] gefragt und sie hat mir dann erklärt davon. (.) Und dann ja.

Der Interviewte übernimmt selbst die Initiative ohne Hilfe durch eine Beratungs- oder Referenzperson. Er erzählt, dass er sich zunächst umhört und danach erst mit konkreten Fragen „die Dame vom [Beratungsdienstleister]" fragt. Gleichzeitig berichtet er, dass er bereits seit Jahren mit Mitarbeiter*innen des Beratungsdienstleisters in Kontakt stehe und immer dann kommt, wenn er Hilfe braucht. Dies deutet auf einen sporadischen, unregelmäßigen Kontakt hin, der vom Interviewten ausgeht. Insgesamt stellt sich der Interviewte als verantwortliche und selbstständige Persönlichkeit dar, die auch klare Vorstellungen der Rahmenbedingungen einer beruflichen Karriere hat. So berichtet er etwa, eine ihm vom Arbeitgeber angebotene Ausbildungsstelle ausgeschlagen zu haben, weil sie nicht seinen Gehaltsvorstellungen entspricht.

> „weil ja, 500 Euro so, ist / (.) das sagt mir nichts, weil ich / also ich wollte sparen für ein Auto und so und wenn ich immer jeden Monat 500 kriege das, (...) wie sagt man das reicht nicht?"

Hier zeigt sich erstens eine klare Vorstellung von den Rahmenbedingungen einer beruflichen Tätigkeit und zweitens, dass er nicht unter allen Bedingungen, eine Ausbildung antritt. Dafür nimmt er auch eine längere Phase der Arbeitssuche in Kauf. Diese Zielstrebigkeit in der eigenen beruflichen Weiterentwicklung schreibt er sich selbst in der Vergangenheit ab und beschreibt so einen Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen in seiner Narration:

I: Mhm (bejahend). (..) Und ähm kannst du mir da noch ein bisschen erzählen, vielleicht auch von dem Blödsinn den ihr gemacht habt, oder was war da noch?
K: Äh.
I: Also wie das war? [(lacht) zu der Zeit]
K: Daran kann ich mich nicht so genau erinnern.
I: (lacht)
K: Aber gut //wir haben zum Beispiel//
I: //[(lacht) das bleibt unter uns]]//

Der Interviewte will zunächst nicht über den Blödsinn sprechen („Daran kann ich mich nicht so genau erinnern."), lässt sich dann aber, ohne weiteres Drängen, lachend darauf ein. Aus dem „bisschen" Blödsinn wird im weiteren Verlauf des Gesprächs „nur", „viel" und „richtig" Blödsinn. Damit wird das Verhalten retrospektiv als wesentlich problematischer gerahmt und umschrieben als es zu Beginn eingeführt wurde. Das Blödsinn-Machen wird zum Hauptthema eines nun erklärten Wendepunktes: „Ich habe jetzt daraus gelernt. (lacht)". Das Blödsinn-Machen in der Schule wird bei der Frage nach seinem Berufswunsch auch auf irrationale Vorstellungen beruflicher Ziele übertragen, von denen er sich nun – als Erwachsener – freimacht.

K: Einen Berufswunsch? (..) Äh ich wollte immer [Beruf A] werden, aber/
I: Aha.
K: Jetz/ jetzt nicht mehr. (lacht)
I: Was hat dir da (.) gefallen, oder was/
K: Nein, das war als ich ein Kind war und so.
I: Mhm (bejahend).
K: Wollt ich immer mal [Beruf A] werden, mee [lux. Für „aber"] das sind die Kinderträume und so. (lacht)
I: (lacht) Also würdest du jetzt äh auf keinen Fall mehr machen oder?
K: Äh also ich wäre / wäre eine Gelegenheit da, dann würde ich es machen.
I: Mhm (bejahend).
K: Doch schulisch gesehen ist / (.) kann ich es nicht machen.

Der Interviewte erinnert sich an seinen ehemaligen Berufswunsch. Aus heutiger Sicht erscheint dies jedoch nicht mehr als realistisch. Durch die Darstellungsweise positioniert er sich als Erwachsener, der realistische Berufsperspektiven verfolgt und nicht mehr seinen Kindheitsträumen nachhängt. Er konzentriert sich auf die Gegenwart und akzeptiert die Fehler in der Vergangenheit als unumstößliche Tatsache, die seinen künftigen Weg bestimmen.

Seine aktuell angestrebten Berufsziele zählt er offensichtlich (im Gegensatz zum Beruf A) zu möglichen und erreichbaren Zielen und nicht zu den Kinderträumen, auch wenn er keinen Arbeitgeber findet: „Nein, ich habe auch/ [Beruf

1] habe ich gesucht, äh [Beruf 2] und äh [Beruf 3]. Doch von den dreien habe ich nichts gefunden."

10.4.3 Zusammenführung

Den Interviews gemeinsam ist die Orientierung an institutionalisierten Lebensläufen bei der Darstellung der (individuellen) Biografien und ihren Übergängen. Die biografischen Erzählungen erfolgen in sinnlogischen Etappen – von einer Institution zur nächsten bzw. von einer Schulklasse in eine andere.

Institutionelle Akteure treten in den biografischen Erzählungen als amtliche Personengruppe auf, für die in einem englischsprachigen Interview „they" (zu übersetzen als „sie", aber auch in der Bedeutung von „man") gebraucht wird. Auch in deutschsprachigen und luxemburgischen Interviews wird die Form „sie" als abstraktes Personalpronomen verwandt, um auf unterschiedliche institutionelle Akteure hinzuweisen. Meistens tauchen die Institutionen in den biographischen Erzählungen als unpersönliche Akteure mit umfassenden Entscheidungsbefugnissen auf, die mitunter bis in die Privatsphäre hineinreichen. Die institutionellen Entscheidungen erscheinen einer eigenen, nicht beeinflussbaren Logik zu folgen. Sie bilden die Grundlage für die Chancen auf berufliche Pläne und sind ihrer Sachlogik gemäß, einmal entschieden, nicht mehr veränderbar. Weder in Familien- oder Freundschaftskreisen noch in Beratungssituationen scheint die Frage aufgeworfen zu werden, wie, trotz institutioneller Entscheidungen, berufliche Pläne weiterverfolgt werden können. Die Rationalität institutioneller Logik überträgt sich vielmehr ex ante schon auf die Entwicklung von persönlichen Ideen für berufliche Pläne.

Das biografische Erleben der institutionellen Rahmung bestimmt die Regulierung der Übergangsphasen in Lebensverläufen. Die institutionelle Regulierung wird von den Interviewten als Normalitätsfolie für eigene berufliche Pläne vorausgesetzt. Im Erleben der Interviewten entscheiden aber Institutionen in einer fremdartigen Logik, die mitunter ihren beruflichen Plänen eher im Wege zu stehen scheint, als diese zu fördern.

Die autoritäre Kraft institutioneller Entscheidungen wird zwar nicht herausgefordert, aber dennoch zumindest stellenweise hinterfragt. Kritische Bemerkungen zeigen sich dort, wo institutionelle Entscheidungen aus Sicht der Interviewten nicht auf ihre persönliche Situation passen, sowie an den Stellen, an denen Institutionen in ihrer Logik dem eigenen Engagement für ein berufliches Weiterkommen im Wege stehen.

In den biografischen Erzählungen präsentieren sich die Interviewten als Akteure, die in problematischen Verhältnissen zurechtkommen. Insgesamt sind die Selbstbeschreibungen der Interviewten positiv, während die Verhältnisse – insbesondere in der Familie – als problematisch eingestuft werden. Diese Er-

zählstruktur verschiebt sich nur dann, wenn ein Lernprozess beschrieben wird. In diesen Prozessen präsentieren sich die Akteure retrospektiv als verantwortlich für ein nicht-konformes und sanktioniertes Verhalten, dessen Konsequenzen z.T. bis in die Gegenwart hineinreichen. Der Zustand, noch jung im Kopf zu sein bzw. Blödsinn zu machen, wird als Schonphase der Jugend markiert und dadurch auch legitimiert. Zugleich wird eine Differenz zwischen dem ‚aktuellen Ich' und dem vergangenen noch ‚imperfekten Ich' gesetzt. Waren dem imperfekten Ich die sinnlogischen Zusammenhänge des institutionellen Gefüges bedeutungslos, so präsentiert sich das aktuelle Ich als Akteur, der zielstrebig, gewissenhaft und selbstständig den eigenen beruflichen Plan vorantreibt. Im Vordergrund steht der intrinsische Wille, tätig zu werden, zu sein und auch zu bleiben. Daraus resultiert jedoch kein gefügiges, alles auf dem Arbeitsmarkt akzeptierendes Subjekt. Vielmehr wird ein Subjekt dargestellt, das auch bewusst Grenzen zur Selbstaufopferung zieht, wenn es etwa um Gehaltsvorstellungen oder Arbeitsbedingungen geht. Grundlegend bildet sich in den Selbstpräsentationen der biografischen Erzählungen die Annahme ab, durch eigene Leistung, Unabhängigkeit erreichen zu können. Das grundlegende Streben nach Unabhängigkeit wird meist im Verhältnis zu familiären Abhängigkeiten gesetzt.

Beratung taucht in den biographischen Erzählungen in einer Nebenrolle auf, die das eigenständige Suchen unterstützt. Die Interviewten präsentieren sich im Verhältnis zur Beratung nicht als abhängige, unwissende Akteure, sondern als Akteure, die wissend Unterstützung einfordern.

Wenn es thematisch um die aktuelle Situation im Übergangsprozess in Arbeit oder Ausbildung geht, kommt es oft zu rechtfertigenden Argumentationen der Jugendlichen. So lesen sich die etwas ausführlicheren Erzählpassagen auch immer als Legitimierung der heutigen Situation. Die Institutionen und auch Beratungsdienste tauchen als Rahmung der Biografien auf, die weder als verantwortlich noch als besonders förderlich für die eigene Entwicklung präsentiert werden. Die Basis der Rechtfertigung der heutigen Situation bilden einzig private Umstände und verzeihliche Jugendsünden. Darin wird auch deutlich, dass die Transition ins Erwachsenenalter und der Zustand des Noch-Nicht in der Jugendphase als Legitimation der heutigen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bzw. in der Ausbildungssuche dargestellt werden. In der Gegenwart muss das nun bearbeitet bzw. dafür persönlich ‚gebüßt' werden, was aus heutiger Sicht als schwieriges Verhalten in der Jugendphase gesehen wird. Damit einher geht abermals eine Positionierung, in der die Einzelnen für Gelingen und Scheitern verantwortlich sind.

Durch die Orientierung an der Normalität der Institutionen und der individualisierenden Subjektivierung der biographischen Schwierigkeiten wird deutlich, dass die Bewältigungsherausforderung vor allem darin besteht, die Lücke zu überwinden, um dann eine Passung zwischen beiden durchaus im Sinne der institutionellen Logik herzustellen.

10.5 Zusammenführung: Von der (Nicht-)Machbarkeit von Übergängen

In der Triangulation der vier analytischen Zugänge zeigt sich, wie eine Machbarkeitsphantasie von Übergängen als *Normalitätsvorstellung* aufrechterhalten wird, die sich im Übergangssystem selbstreferenziell legitimiert und *Positionierungen* zwischen Expert*innen und Beratungsbedürftigen institutionalisiert.

Die Normalitätsvorstellung der Machbarkeit von Übergängen wird an den Stellen brüchig, an denen offenkundig wird, dass viele Jugendliche, wenn überhaupt, nur langfristig und über Umwege zu vermitteln sind. In der Beratungspraxis wird die Machbarkeit von Übergängen durch kleinschrittige Verfahren im Einsatz von Artefakten hergestellt. Allerdings zeigt sich hier das Strukturproblem, dass Beratung nur sehr begrenzt auf den Kontext außerhalb der Beratungssituation wirken kann. So werden neben kleinschrittigen Verfahrensregeln auch aufwendig detailgenaue Verhaltensweisen gegenüber anderen Institutionen und Arbeitgeber*innen mit den Ratsuchenden eingeübt und anschließend kontrolliert. In der Machbarkeitsphantasie von Übergängen besteht die Annahme, dass zeitliche Lücken durch zusätzliche berufliche Tätigkeiten, wie etwa Praktika, geschlossen werden und ein möglichst direkter Übergang in Ausbildung dann gelingt, wenn der als risikoreich inszenierte Übergang in Arbeit durch das Verfolgen mehrere Pläne gleichzeitig abgesichert ist.

Die Jugendlichen werden in den kleinschrittigen Verfahrens- und Verhaltenskontrollen als Beratungsbedürftige positioniert. Werden in den Beratungsgesprächen auch Techniken, wie das mäeutische Erfragen beruflicher Pläne, verwendet, so gilt es doch die von den Jugendlichen kommenden beruflichen Pläne anschließend nach Kriterien der Durchführbarkeit auf der Verfahrensebene durch Professionelle zu bewerten und durch weitere (machbare) berufliche Pläne zu ergänzen. Nur mittels Expert*innenrat, so die zugrunde gelegte Normalität, kann ein gelingender Übergang direkt und ohne Zeitverluste erfolgen.

Zentral dabei ist ein engmaschiges und zeitlich streng durchstrukturiertes Übergangssystem, dem alle Beteiligten unterworfen sind und das sich praktisch *selbstreferentiell Legitimation* verschafft. Jugendliche, die bis zu einem Stichtag keine berufliche Anschlussperspektive haben, werden kontaktiert, um sie in das schulische Ausbildungssystem oder in Arbeit zu (re-) integrieren. In der Beratung gilt Freiwilligkeit als conditio-sine-qua-non. So gilt es als zentrale Herausforderung, einen nicht freiwilligen, aufsuchenden Kontext im Prozess der Übergangsberatung in einen vom Ratsuchenden zumindest akzeptierten – wenn auch nicht notwendigerweise gewünschten – Kontext zu überführen. Die Ratsuchenden selbst bilden dies in Form einer fatalistischen Akzeptanz der Logik eines engmaschig institutionalisierten Übergangssystems in ihren Biografien ab. Institutionelle Rahmungen formen nicht nur die Problematisierung von

Übergängen in Arbeit, sondern auch die Sicht der Jugendlichen auf sich selbst, die sich als vernünftig und erwachsen betrachten, sofern sie einen eigenen Umgang mit institutionellen Verfahrensweisen gefunden haben.

Literatur

CIPAT (o.A.): Prävention von vorzeitigem Schulabbruch. Transnationaler Bericht. Consorzi Instituti Professionali Asscociati Toscani (CIPAT). Online verfügbar unter https://schoolinclusion.pixel-online.org/files/transnational_report/Transnational_Report_DE.pdf.

EU Commission (2011): Early school leaving in Europe – Questions and answers (MEMO/11/52). Online verfügbar unter http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-52_en.htm, zuletzt aktualisiert am 31.01.2011, zuletzt geprüft am 07.03.2018.

EU-Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Europäische Kommission. Brüssel.

EU-Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon (SN 100/00).

Europäische Kommission (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2018.

Europäischer Rat (2015): Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school. Brüssel. Online verfügbar unter http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14441-2015-INIT/en/pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2018.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2014): Schwierige Übergänge: Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung und ihre jungen Klienten und Klientinnen im SGB II. In: Ute Karl (Hg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 61–80.

Pätzold, Henning; Ulm, Susanne (2015): Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. In: ZfW 38 (2), S. 183–196. DOI: 10.1007/s40955-015-0032-y.

Rohner, Babette (2013): Sozialarbeiterische Beratung in Gesellschaft. Eine Machtanalyse in den Unruheherden Einwanderungs-, Ehe- und Sozialpolitik. Wiesbaden: Springer VS (Research).

Schäfter, Cornelia (2010): Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 132–171.

Walther, Andreas (2014): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven'. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In: Ute Karl (Hg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 118–135.

Vehviläinen, Sanna (2003): Avoiding Providing Solutions. Orienting to the Ideal of Students' Self-Directedness in Counselling Interaction. In: Discourse Studies 5 (3), S. 389–414. DOI: 10.1177/14614456030053005.

11 Beratung und Übergangsbegleitung in der Transfergesellschaft im doppelten Raum zwischen arbeitsmarktpolitischer und sozialpädagogischer Aktivierungslogik

Claudia Muche, Inga Truschkat

11.1 Kurze Einführung in das Feld der Transfergesellschaft

Die Entwicklungen vom fürsorgenden über einen aktiven bis hin zum aktivierenden Sozialstaat gingen mit weitreichenden politischen Reformen der Arbeitsmarktpolitik einher, die die Sphäre der Arbeitsmarktdienstleistungen massiv verändert haben (vgl. Peters/Truschkat/Herz 2014). Marktgängige Prinzipien haben Einzug erhalten und zwar nicht nur durch die zunehmende Privatisierung, sondern auch durch die Einführung von New Public Management-Praktiken in die Organisations- und Handlungsstrukturen der öffentlichen Träger. Veränderungen im Feld der Arbeitsmarktpolitik im Sinne des Aktivierungsparadigmas führten zu zahlreichen handlungslogischen als auch strukturellen Veränderungen in diesem Feld. Im Bereich der Arbeitsvermittlung hat sich in diesem Kontext ein ‚Koexistenzsystem' von öffentlichen und privaten Arbeitsmarktdienstleistern entwickelt (vgl. Gülker/Kaps 2006; Konle-Seidl/Walwei 2002; Evers/Olk 1996; Bode/Evers/Schulz 2005). Ein Maßnahmenbereich der Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit, in dem dieses Gefüge fundamental ist, ist das Feld der Transfergesellschaften (vgl. Peters/Truschkat/Muche i. E.).

Kommt es in einem Betrieb zu Personalfreisetzungen, ist es möglich, für dieses freigesetzte Personal eine Transfergesellschaft einzurichten. In einem sogenannten Transfersozialplan – einer Sonderform des klassischen Sozialplans – einigen sich die Betriebsparteien auf den konkreten Ablauf der geplanten Personalfreisetzung. Der Betrieb beauftragt nach der Beratung von Seiten der Agentur für Arbeit einen zertifizierten Träger seiner Wahl mit der Gründung der Transfergesellschaft. Der ausgewählte Träger muss vor der Gründung der Transfergesellschaft mit dem freizusetzenden Personal ein Profiling zur Standortbestimmung durchführen. Danach müssen sich die Betroffenen entscheiden, ob sie in die Transfergesellschaft übergehen möchten oder nicht. Entscheiden sie sich für den Übergang, unterzeichnen sie, der ehemalige Betrieb und der Transferträger den sogenannten dreiseitigen Vertrag und die Transferteilneh-

menden erhalten für die maximale Dauer von 12 Monaten Transfer-Kurzarbeitergeld. Diese durch die Agentur für Arbeit gezahlte Lohnersatzleistung in Höhe von 60 % (bzw. 67 % bei Personen mit Kindern) des vorherigen Nettolohns kann durch das Kündigungsunternehmen aufgestockt werden, sofern dies im Transfersozialplan vereinbart wurde. Weitere Kosten, etwa für Sozialversicherungsbeiträge, aber auch für die eigentliche Dienstleistung des Trägers als auch Kosten für Qualifizierungsmaßnahmen sind vom ehemaligen Arbeitgeber zu tragen (vgl. auch Knuth 2010). In der Transfergesellschaft erhalten die Transferteilnehmenden dann von dem Transferträger entsprechende Beratungs-, Qualifizierungs- und Vermittlungsdienstleistungen. Das Budget für diese Dienstleistungen ist ebenfalls im Transfersozialplan festgelegt. Handelt es sich bei Maßnahmen um zugelassene Maßnahmen nach AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung), übernimmt die zuständige Arbeitsagentur 50% (maximal 2.500 Euro pro Maßnahme) der erforderlichen Maßnahmekosten (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017). Das Ziel der Maßnahmen richtet sich insgesamt auf die Beratung und Begleitung von Übergängen von Arbeit in Arbeit, so dass die Transferteilnehmenden bestenfalls im Anschluss an die Transfergesellschaft eine neue Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt erhalten.

Forschung in Bezug auf das Arbeiten in und von Transfergesellschaften wurde bislang vor allem im Kontext von Bestandsaufnahmen, evaluativer oder begleitender Forschung durchgeführt (vgl. z. B. Überblick in Knuth/Mühge 2009, S. 23ff.; vgl. Übersicht zum Forschungsstand auch Peters/Truschkat/Muche i. E.). Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders interessant, die Arbeit einer Transfergesellschaft genauer zu analysieren und danach zu fragen, welchen Rationalitäten die konkrete Ausgestaltung folgt.

Die Daten der nachfolgenden Analyse wurden im Zuge der Durchführung einer 12-monatigen Transfergesellschaft im Baubereich bei einer Anbieterorganisation (Transferträger) im westdeutschen Raum erhoben[1]. Es wurden 5 biographische Interviews mit Transferteilnehmenden sowie 5 Expert*innen-interviews mit Mitarbeiter*innen des Transferträgers geführt. Weiterhin wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, die sich auf den Beginn sowie den weiteren Verlauf einer Transfergesellschaft bezog und es wurden Beratungsgespräche aufgezeichnet, wobei die Beratungsgespräche mit einzelnen Teilnehmer*innen ein festes Element im Ablauf der Transfergesellschaft neben regelmäßig stattfindenden Gruppengesprächen darstellten. Im Folgenden wer-

1 Sämtliche Orts- und Personennamen, Namen von Einrichtungen und Organisationen sowie weitere spezifische Bezeichnungen und Angaben wurden aus Gründen der Anonymisierung verfremdet.

den die zentralen empirischen Einsichten aus den 4 methodischen Zugängen aufgezeigt, das jeweilige methodische Vorgehen ist in Kap. 7 dargelegt.

11.2 Die ethnographische Sicht auf die Transfergesellschaft: Die Erzeugung eines doppelten Raums

Mit der ethnographischen Sicht werden zunächst die konkreten Praktiken in den Blick gerückt, mit denen die Transfergesellschaft als Beratungsangebot im Kontext von Übergangsgestaltung hergestellt wird. Im Sinne analyseleitender Elemente wird der Blick dabei vor allem auf die Einbindung von Artefakten in soziale Praktiken, die Raumkonstruktionen durch soziale Praktiken, den Umgang mit Wissen sowie die Interaktionen als soziale Praktiken gelegt. Dabei zeigt sich insgesamt die Herstellung eines doppelten Raums in der Durchführung der Transfergesellschaft, in dem sowohl gewisse arbeitsmarktpolitische Erfordernisse, als auch Ansprüche an eine individuelle Betreuungs- und Beratungsleistung miteinander verbunden werden. Beobachtet wurden in der ethnographischen Feldphase Veranstaltungen im Rahmen eines zweitägigen Profilings im Vorfeld einer Transfergesellschaft sowie Gruppenveranstaltungen nach dem offiziellen Beginn dieser Transfergesellschaft. Im weiteren Verlauf wurden diverse Gruppentermine einschließlich der Pausen sowie vor- und nachgelagerten Situationen über einen Zeitraum von mehreren Monaten beobachtet.

11.2.1 Das Profiling vor Beginn einer Transfergesellschaft – Formale Rahmungen und Handlungsspielräume

Das Profiling ist eine gesetzlich vorgeschriebene Maßnahme vor dem eigentlichen Eintritt in die Transfergesellschaft, die der Feststellung der Eingliederungsaussichten und Qualifikationsbedarfe dienen soll (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 16). Ein solches Profiling muss von einem privaten Träger einer Transfergesellschaft als vorgelagerte Maßnahme durchgeführt werden, wobei sich die Teilnehmer*innen (also die von einer Kündigung betroffenen Arbeitnehmer*innen eines Betriebs) anschließend für oder gegen die Teilnahme an einer Transfergesellschaft entscheiden können. Im Profiling erhält zunächst der ‚Profiling-Bogen' der Arbeitsagentur im Zuge der Anbahnung der Transfergesellschaft eine besondere Funktion. Dieser wird als Einstieg und gewissermaßen als Startpunkt in die Beratungstätigkeit und zur systematischen Gestaltung der anfänglichen Beratungssituation verwendet. Der Bogen wird relativ zu Beginn des ersten Zusammentreffens der potentiellen Transferteilnehmenden ausgeteilt.

„Dann werden die ‚Profiling-Bögen' der Arbeitsagentur ausgeteilt. Herr Teschner erklärt, hierbei gehe es um die Vorbereitung auf den Termin bei der Arbeitsagentur. Bei dem Bogen geht es auch darum zu sehen, ‚wo stehe ich'. Letztlich müsse man auf dieser Grundlage dann jeweils einen Weg mit den jeweiligen Sachbearbeitern dort finden. Die Handhabung der Arbeitsagenturen bzw. der einzelnen Personen dort sei dabei auch jeweils unterschiedlich. Einige der Teilnehmer fangen offenbar parallel an, die ersten Angaben in den Bogen zu einzutragen." (BP 01)

Mit dem Austeilen der Profiling-Bögen wird zunächst auf einen formalisierten Prozess verwiesen, der von Seiten der Arbeitsagentur erforderlich ist. Indem Herr Teschner den Bogen erklärend einführt, wird deutlich, dass hierdurch eine Distanz zu dem formalen Prozess der Arbeitsagentur geschaffen wird. Dies wird verstärkt durch die erläuternden Worte zu der „Handhabung" der Arbeitsagentur. Damit wird zugleich eine (abgrenzende) Positionierung vorgenommen, wobei den potentiellen Transferteilnehmenden eine Art Hintergrundinformation gegeben wird, indem auf die personenabhängige Verfahrensweise der Arbeitsagentur verwiesen wird. Diese Verbindung von formalisiertem Artefakt mit einer beraterischen Zuwendung wird ebenfalls durch den Hinweis deutlich, dass der Bogen zugleich als Reflexionsfolie („Wo stehe ich") genutzt wird. Diese Dopplung von Formalität und beraterischer Zuwendung wiederholt sich auch in anderen Situationen. So wird von den Berater*innen im weiteren Verlauf betont, dass die Eintragungen in den Bogen noch veränderbar sind, da den Teilnehmer*innen diese Möglichkeit offensichtlich wichtig ist. Das Formblatt an sich und das Ausfüllen selbst sind nicht verhandelbar, der Umgang mit den Inhalten bleibt aber flexibel.

„Dann übernehmen wieder die Berater*innen und es wird wieder zum Profiling-Bogen übergegangen. Es geht jetzt um die Spalte ‚Angaben zum Profil'. Hier könne man nun die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit nutzen. Man soll hier nun kurz eintragen, ‚wo man hin wolle' und was man wieder arbeiten wolle. Die Berater*innen gehen wieder herum und geben zum Teil Einzelunterstützung. Es gibt den Hinweis, dass das Eingetragene nicht endgültig sei und auch wieder im Verlauf verändert werden könne."(BP 01)

Der Profiling-Bogen wird nun nach und nach mit den potentiellen Transferteilnehmenden durchgegangen und ausgefüllt. Wie auch hier deutlich wird, wechselt das Ausfüllen mit anderen Settings ab. So haben die Teilnehmer*innen in Gruppen Reflexionen zu ihren persönlichen Profilen angestellt, die nun wieder formalisiert werden und in den Bogen übernommen werden sollen. Auch hier wird wieder die Beratung deutlich, in dem der Hinweis erfolgt, dass der Eintrag „kurz" erfolgen sollte. Dieser Prozess wird durch eine Einzelberatung unterstützt. Zudem wird das formale Artefakt durch den Hinweis der Verän-

derbarkeit in ein potentielles Beratungsartefakt übersetzt. Dies wird auch im Folgenden deutlich, da die Profiling-Bögen darüber hinaus als Anlass für persönliche Einzelgespräche der Berater*innen mit den Teilnehmer*innen genutzt werden. Damit werden sie als Medium der Gestaltung konstituiert, um mit den Teilnehmer*innen den Übergang zu thematisieren. Die Bögen erfüllen so, neben der verpflichtenden Weitergabe an die Agentur für Arbeit, auch den Zweck, die Beratungssituation zu konstituieren: Es wird zunächst in der Großgruppe damit gearbeitet, dann wird eine individuelle Beratung angeschlossen:

> „Nach dem Essen geht es in der Großgruppe weiter. Es wird von Frau Garbes erläutert, dass man nun die Einzelgespräche mit den Teilnehmern führen werde. Dabei geht es um Fragen zum Profiling-Bogen und was sonst noch offen sei. Die Berater*innen werden sich gleich an drei Plätzen im Gebäude verteilen und dann könne immer nacheinander jemand zu ihnen kommen." (BP 03)

Besonders deutlich wird die Anbahnung des beraterischen Setttings durch eine regelrechte Umdeutung des formalen Artefakts in ein Instrument der Transfergesellschaft. Während die ausführlichen Profiling-Bögen der Agentur für Arbeit zugehen, nutzt die Transfergesellschaft die Bögen in verkürzter Form für die eigenen Zwecke, dies wird auch den Teilnehmer*innen vermittelt:

> „Dies sei erfahrungsgemäß sinnvoll bei Unternehmen, die man als Transfergesellschaft anspreche. Sobald diese Unternehmen fragen, wen man denn als Kandidaten habe bzw. als potentielle Mitarbeiter anbieten könne, könne man eben gebündelt und schnell die wesentlichen Informationen verbreiten bzw. gezielt platzieren." (BP 06)

Die Veränderung des Bogens wird damit legitimiert, dass die Transfergesellschaft mit dieser Form ihrer Aufgabe am besten nachkommen kann. Die Transfergesellschaft wandelt die Profiling-Ergebnisse also zum eigenen Zweck in Kurzprofile der Teilnehmer*innen um, die für das Bewerben der Teilnehmer*innen bei Arbeitgebern eingesetzt werden. Diese Umwandlung geschieht durch die Berater*innen, sie holen sich aber im Anschluss individuelles Feedback jedes Teilnehmers und passen die Profile ggf. noch an. Durch die hier zu beobachtende Umdeutung des formalen Artefakts des Profiling-Bogens wird der standardisierte und als organisational gerahmte Anbahnungsprozess sukzessive als ein beraterisches Artefakt adaptiert.

Eine ähnliche Verschränkung von Formalität und Informalität zeichnet sich auch auf der Ebene der Herstellung von Raum und Körper durch soziale Praktiken ab. Der Transferträger nutzt für die Durchführung der Transfergesellschaft angemietete Räume von Bildungsanbietern (z. B. VHS). Dabei muss man sich gewissermaßen mit den räumlichen Gegebenheiten arrangieren, die die

Anbieter zur Verfügung stellen. Es handelt sich um relativ große Räume, die einer großen Gruppe Platz bieten, und sie sind ausgestattet mit Tischen, Stühlen, Tafel, Flipchart usw., wodurch eine Unterrichts- bzw. Schulungsatmosphäre erzeugt wird. In Situationen, in denen die Großgruppe zusammenarbeitet, stehen die Berater*innen größtenteils vorne im Raum nebeneinander und sind der gesamten Gruppe frontal zugewendet. Durch die Positionierung der Berater*innen frontal vor der Gruppe entsteht der Eindruck einer schulischen Unterrichtssituation, wodurch die Formalität des Settings unterstrichen wird. Diese Formalität wird immer wieder durch andere Settings unterbrochen:

> „Es soll dann eine Kleingruppenarbeit erfolgen, hierzu werden von einigen Teilnehmer zur Sortierung nochmal knapp die Tätigkeitsbereiche abgefragt. So ergeben sich drei Gruppen, die in ‚Fertigung', ‚Lager' und ‚Mechanik/Instandhaltung' eingeteilt werden. (...) Zu Beginn herrscht etwas Unsicherheit oder Verwirrung, was man nun genau zu tun habe. Die Gruppe ist aber insgesamt ruhig, (...) Einige Teilnehmer mit russischem Hintergrund erhalten von Frau Garbes besondere Unterstützung, sie setzt sich mit ihnen etwas separat und erfragt die Tätigkeiten und schreibt diese auf einen Zettel. (...) Beide Berater*innen gehen teilweise herum und stellen unterstützende Fragen, wie z. B. ‚Was haben Sie geschweißt?', ; ‚Mussten Sie dokumentieren?' o.ä." (BP 01)

Wie an diesem Ausschnitt deutlich wird, werden die frontalen und damit formalisierten Settings durch direkte und personenbezogene Interaktionen zwischen Berater*innen und Teilnehmer*innen unterbrochen. In diesen Settings wird die räumliche Distanz durch eine räumliche Nähe („setzt sich mit ihnen", „gehen herum") ersetzt, wodurch erneut die Verschränkung von Formalität und beraterischer Bezugnahme deutlich wird.

Im Hinblick auf die Interaktionsweisen beschreiben die Berater*innen die Transfergesellschaft von Beginn an explizit als Dienstleistung, über deren Inanspruchnahme die Teilnehmer*innen selbst entscheiden können:

> „Er sagt weiterhin, dass es empfehlenswert sei, die zwei Tage des Profilings mitzumachen, auch wenn man sich dann entschließe nicht an der Transfergesellschaft teilzunehmen. […] Man solle bedenken, sagt Herr Reimer: ‚Wir sind Ihr Dienstleister' und ‚Wenn Sie uns nicht sehen wollen, dann ist es eben so, dann haben wir frei'." (BP 03)

Mit der Darstellung als Dienstleistung, die freiwillig in Anspruch genommen werden kann, werden die Teilnehmer*innen als Eigenverantwortliche für ihre Entscheidung adressiert. Die Aufgabe der Transfergesellschaft ist es, die Dienstleistung zur Verfügung zu stellen und sich dabei den jeweiligen Bedarfen anzupassen. Dies wird den Teilnehmer*innen klar signalisiert, wobei im Besonderen

der Angebotscharakter spezifischer Unterstützungsmöglichkeiten betont wird. Die Berater*innen versuchen allerdings über Werbung für ihr Angebot und Aufzeigen von Vorteilen der Nutzung der Unterstützung die potentiellen Teilnehmer*innen für sich zu gewinnen. Bereits die Beratungssituation im Profiling wird serviceorientiert für die Teilnehmer*innen gestaltet, d. h. die Transfergesellschaft positioniert sich explizit als Dienstleisterin, die weitere spezifische aufgrund der Situation anstehende Aufgaben übernimmt:

> „Herr Gieske sagt, man habe heute die ‚entsprechende Seite dabei' und alle könnten sich heute hier arbeitssuchend melden. Es sagt ‚Wir kümmern uns darum' und ‚Das ist unsere Aufgabe'. Auffällig ist die dienstleistungsorientierte Sprache der Berater*innen (z. B. ‚Was können wir für Sie frühzeitig klären?' usw.)." (BP 01)

Dieser Dienstleistungscharakter zeigt sich u. a. darin, dass die Berater*innen auch die Arbeitssuchend-Meldung derjenigen übernehmen, die sich nach dem Profiling nicht für eine Teilnahme entscheiden. Hier besteht kein Spielraum für die (potentiellen) Teilnehmer*innen, sondern es wird darauf verwiesen, dass eine Positionierung auf dem Arbeitsmarkt entlang der Vorgaben und Regularien der Agentur für Arbeit erfolgen muss – und dass die Anbieterorganisation hier unterstützend für alle am Profiling Teilnehmenden tätig ist.

Immer wieder finden sich in den ethnographischen Daten eine solche Kopplung von formalen Regularien einerseits und die Möglichkeit eines spezifischen Umgangs in der Beratung und im Transferkontext andererseits. So vermitteln die Berater*innen gerade zu Beginn die organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Transfergesellschaft und gehen auf Diskussionspunkte der Teilnehmer*innen dazu ein:

> „Herr Gieske betont, dass die Anfangsphase der Transfergesellschaft intensiver auf ein gemeinsames Arbeiten ausgerichtet sei, und es danach dann darum gehe ‚rauszugehen' und Kontakte zu Arbeitgebern aufzunehmen. […] Insgesamt werde es so aussehen, dass man sich nach einem Monat etwa einmal die Woche treffen werde. Es gebe zudem den ‚Riesenvorteil' des Rückkehrrechts in die Transfergesellschaft, man könne also auch etwas ausprobieren und wenn es nicht klappt, könne man wieder in die Transfergesellschaft zurück. Wenn man eine neue Arbeit aufnehme, gibt es außerdem die ‚Sprinterprämie'. Diese sei als Belohnung gedacht, wenn man schnell in Arbeit kommen würde. Besser wäre es insgesamt, diese am Ende der Transfergesellschaft in Anspruch zu nehmen." (BP 01)

Dabei scheinen einige Rahmenbedingungen gesetzt (wie beispielsweise die Möglichkeit der „Sprinterprämie" bei möglichst frühem Ausscheiden aus der Transfergesellschaft bzw. bei Arbeitsaufnahme und das grundsätzlich vorhandene „Rückkehrrecht"). Dabei sehen die Berater*innen jedoch Spielräume und

Anpassungsmöglichkeiten in der Anwendung, die sie zum Vorteil bzw. im Interesse der Teilnehmer*innen einsetzen können. Dies zeigt sich exemplarisch in der obigen Andeutung und Bezug auf die Sprinterprämie: „Besser wäre es insgesamt, diese am Ende der Transfergesellschaft in Anspruch zu nehmen", womit signalisiert wird, dass man somit quasi die Vorteile der Teilnahme an der Transfergesellschaft als auch die Prämie nutzen könne. Diese Idee von Handlungsspielräumen wird bereits zu Beginn bzw. vor dem eigentlichen Beginn der Transfergesellschaft vermittelt und im Sinne eines strategischen Werbens für den Eintritt in die Transfergesellschaft eingesetzt. Die Teilnehmer*innen versuchen sich dabei durch Rückfragen zu organisatorischen und strukturellen Aspekten der Transfergesellschaft Wissen über die Rahmenbedingungen zu verschaffen, um ihre Entscheidung für eine Teilnahme auf konkreten Informationen basierend treffen zu können. Ein zentraler Aspekt ist im Kontext des Profilings das Werben der Berater*innen mit dem Vorhandensein von Insiderwissen, um den Eintritt in die Transfergesellschaft interessant zu machen:

> „Er fragt dann recht unvermittelt, für wen die Firma C interessant wäre. Einige nicken oder bejahen die Frage. Herr Reimer sagt, dass man wisse, dass es in dieser Firma einerseits eine Altersgrenze gegeben habe. Wäre man da drüber, hätte man kaum Chancen auf Einstellung. Ein Teilnehmer fragt, wo denn diese Grenze wäre. Diese sei bei 35 Jahren. Dies sei allerdings das Wissen von vor über einem Jahr, also möglicherweise nicht mehr aktuell. Außerdem gab es bei dieser Firma drei Möglichkeiten der Einstellung bzw. drei Zugangswege in die Firma. Einmal gibt es eine Direkt-Einstellung vom Chef, dann spielt ein regionaler Arbeitgeber-Service xy eine Rolle. Da arbeite ein Mitarbeiter, mit dem der Chef der Firma C recht eng kooperiere. Dies sei bei dieser Firma ‚ein sehr wichtiger Weg'. Außerdem gäbe es als Drittes die Vermittlung über die Arbeitsagentur. Es scheint, als wolle der Berater mit dem Beispiel die Wichtigkeit und Bedeutung von Insider-Wissen verdeutlichen." (BP 03)

Es wird hier also suggeriert, dass die Berater*innen einerseits wertvolles und exklusives Wissen liefern können und es wird andererseits angedeutet, dass sie den Überblick (das Wissen) über den gesamten Arbeitsmarkt mit all seinen Ausformungen haben. Der Zugang zu diesem vielschichtigen Expertenwissen wird letztlich mit dem Beitritt in die Transfergesellschaft gekoppelt – und wird für den weiteren Verlauf als wichtige Hilfestellung und zentrales Element in der Gestaltung des weiteren Weges bzw. Übergangsverlaufes der Teilnehmer*innen konstruiert.

Bevor sich die Teilnehmer*innen also vertraglich auf die Teilnahme an der Transfergesellschaft festgelegt haben, werden sie bereits mit einem Beratungssetting konfrontiert, das sich gerade auch im Gegensatz zu den formalisierten Abläufen als besonderer ‚Insider-Raum' konstituiert. Dies wird durch die sozia-

len Praktiken im Umgang mit Artefakten, der Raumkonstituierung und der Interaktionsebene deutlich. Durch die beobachtbaren sozialen Praktiken wird somit die lose Kopplung von organisational formalisierter Rahmung und einem flexiblen zugewandten Beratungsprozess hergestellt.

11.2.2 Gruppenveranstaltungen im zeitlichen Verlauf: Transfer als anpassungsfähiger und flexibler Prozess

Anknüpfend sollen nun einige soziale Praktiken im weiteren Verlauf der Transfergesellschaft betrachtet werden. So hat sich im Anschluss an das Profiling ein größerer Teil der Teilnehmenden für eine Teilnahme entschieden und nimmt im weiteren Verlauf an zunächst wöchentlich stattfindenden Gruppenveranstaltungen teil (in denen wiederum Settings in Groß- und Kleingruppen stattfinden).

Auch im weiteren Verlauf der Transfergesellschaft werden immer wieder Artefakte relevant. Das Artefakt „Bewerbungsunterlagen" stellt dabei einen zentralen Beratungs- bzw. Unterstützungsgegenstand in der Transfergesellschaft dar. Die umfangreiche Arbeit an den Bewerbungsunterlagen wird mit der Bedeutsamkeit für den individuellen Übergang legitimiert. Dabei ist auffällig, dass die Bewerbungsunterlagen vor allem als Zugang zu einer fall- und personenbezogenen Zusammenarbeit genutzt werden. Die Ratsuchenden erhalten nicht nur eine Rückmeldung, sondern direkte Unterstützung beim Anfertigen der Unterlagen und die gemeinsame Arbeitssituation bietet Gelegenheit, den weiteren Verlauf unter einem bestimmten Blickwinkel (Bewerbungsunterlagen) mit den Ratsuchenden zu thematisieren. Als weiteres Artefakt wird von den Berater*innen eine Transfermappe als vorgeschriebenes Instrumentarium ausgeteilt und im Weiteren von den Teilnehmenden geführt. Zur Gestaltung der Beratungssituation arbeiten die Berater*innen mit Visualisierungen und nutzen Flipchart und Tafel. Damit machen sie die Inhalte der Beratung für alle transparent. Sie positionieren sich als Gestalter*innen der Situation (sowohl der Themen als auch der Arbeitsformen). Die Einführung und Nutzung der Transfermappe und der Arbeitsblätter werden, wie bereits für den Profiling-Bogen deutlich wurde, zunächst in seiner formalen Form eingeführt:

> „Sie fragt nun einen Teilnehmer, ob sie mal seine Transfermappe sehen könne. Sie sucht ein bestimmtes Arbeitsblatt zum Thema ‚Wege in die Erwerbstätigkeit' und sei sich nicht sicher, ob dies schon ausgeteilt worden sei. Da sie es nicht findet, solle es nächstes Mal ausgeteilt und behandelt werden." (BP 08)

Das formale Einführen des Artefakts stellt sich hier wie ein schulisches Setting dar. Mit der Thematisierung des Übergangs mittels des Arbeitsblatts wird die Gruppe standardisiert adressiert. Zugleich wird hier aber auch wieder deutlich,

dass das Artefakt zugleich als Mittel der personenbezogenen Beratung genutzt wird, indem beim Ausfüllen Wert auf die individuelle Perspektive der Teilnehmer*innen gelegt und ein individueller, persönlicher Nutzen für die Teilnehmer*innen ermöglicht wird.

Bei der Durchführung der Gruppenveranstaltungen als Kern der Transfergesellschaft spielt die Adressierung der Teilnehmer*innen als eigenverantwortlich für den Übergang eine zentrale Rolle. Durch die Initiierung einer Reflexion darüber, wofür die Teilnehmer*innen auf der Suche nach neuer Arbeit selbst zuständig sind, werden sie als eigenverantwortlich für einen Teilbereich der Suche adressiert. Es wird verdeutlicht: Im Feld der öffentlichen Ausschreibungen müssen sich die Teilnehmer*innen allein bewegen und haben es selbst in der Hand. Dies wird in der Gruppensituation den Teilnehmer*innen gespiegelt (indem zum Beispiel direkt besprochen wird, welche Aufgaben bei den Teilnehmer*innen liegen). Durch die Berater*innen wird die Erwartung der Eigenaktivität der Teilnehmer*innen besonders hervorgehoben und dabei impliziert, dass dies eine zentrale Komponente im Übergangsprozess ist: ‚man müsse am Arbeitsmarkt aktiv sein'. Indem den Teilnehmer*innen klar signalisiert wird, dass sie selbst für den offenen Arbeitsmarkt verantwortlich sind, wird ihnen ein eigenes Aufgabenfeld übertragen. Mit der klaren Aufgabenteilung (Teilnehmer*innen bearbeiten den offenen Arbeitsmarkt und die Berater*innen den verdeckten Arbeitsmarkt) wird somit ein spezifisches Hilfsangebot konstituiert und dessen Rahmen und Grenzen abgesteckt. Durch das Hilfsangebot auf der einen Seite und Eigenverantwortlichkeit auf der anderen Seite wird ein spezifischer Kontext konstituiert, der in doppelter Hinsicht das Theorem der Aktivierung adressiert. Hier wird einerseits das arbeitsmarktpolitische Leitbild der eigenverantwortlichen Sorge um sich erzeugt. Durch die Kopplung mit dem Unterstützungsangebot wird zugleich andererseits eine sozialpädagogische Idee der Stärkung der Gestaltungsmöglichkeiten und -potentiale transportiert (vgl. Schaarschuch 2006; Seithe 2011). Damit werden die Teilnehmer*innen durch das Angebot nicht vollends passiviert. Interessanterweise zeigt sich auch hier, ähnlich wie bei dem Einsatz der Artefakte, ein Anschließen an die formale arbeitsmarktpolitische Rahmung, die aber auf der Ebene der sozialen Praktiken in eine dienstleistungsorientierte Unterstützungsstruktur umgedeutet wird.

Dieser Aspekt wird auch in der Adressierung von Gruppe und Einzelnen deutlich. In spezifischen Settings werden die Teilnehmer*innen der Transfergesellschaft als Gruppe andressiert und Beiträge von Einzelnen so generalisiert, dass die Beratung an alle gerichtet ist, d. h. in Gruppenbesprechungen wird darauf geachtet, dass alle Teilnehmer*innen einen Nutzen aus der Sitzung ziehen können:

> „Ein weiterer Teilnehmer berichtet von einem Angebot mit dem Gehalt entsprechend des Mindestlohnes. Frau Neumann sagt daraufhin, diese Vermittlungsvor-

schläge sollten grundsätzlich von den Teilnehmenden bearbeitet werden, gerade auch wenn eine Rechtshilfebelehrung enthalten sei." (BP 06)

Neben der Adressierung als spezifische Gruppe findet auch eine individuelle Adressierung statt. Die Berater*innen sind trotz der Größe der Teilnehmer*innengruppe über die Situation jedes Einzelnen informiert und haben die in den letzten Kontakten gewonnenen Informationen über die Personen sofort parat. Entsprechend wird im Einzelkontakt genau hier wieder angeknüpft und die Veränderungen und der Fortschritt seither werden thematisiert. Die Beratung und Unterstützung erscheint damit als prozesshaft und wird in diesem Kontext inszeniert über Einzelkontakte, über die man spezifisch an die individuellen Situationen und Bedarfe der einzelnen Teilnehmer*innen anknüpft:

„Sofort kommen 5 der Teilnehmer nach vorn und tragen jeweils Einzelfragen bzw. Anliegen vor. Offenbar haben die Berater*innen bereits ein gutes Wissen über die einzelnen Situationen der Teilnehmer, so fragt z. B. Herr Reimer einen Teilnehmer sofort: ‚Wie war das Gespräch?'." (BP 05)

Bei der Inszenierung der (Gruppen-)Beratungssituationen fällt im Weiteren auf, dass die Teilnehmer*innen ein hohes Maß an Mitbestimmung für die Gestaltung der Beratung haben. Sie werden als mitbestimmungsberechtigt adressiert: Einerseits wird ihnen die Entscheidung überlassen, wie sie Qualifikationsangebote in Anspruch nehmen, andererseits haben sie ein hohes Mitspracherecht bei organisatorischen Fragen der Gestaltung der Gruppenbesprechungen. Somit wird die Verantwortung für die Qualifizierung letztlich ihnen selbst überlassen und die Organisation der Beratung wird zu einem großen Teil an ihnen als Koproduzent*innen der Dienstleistung ausgerichtet:

„Sie liest nun die beiden Gruppenaufteilungen, wie bereits intern von den Beratern [des Transferträgers] angedacht, vor und fragt nach, ob dies jeweils in Ordnung sei, oder ob jemand andere Bedarfe sieht. Außerdem solle es eine dritte Gruppe in Mittelstadt geben, da diese räumlich etwas entfernt sei und hier regional nochmal andere Bedingungen vorherrschen. Sie nennt die drei potentiellen Teilnehmer der Mittelstädter Gruppe und diese bejahen den Vorschlag. Hier müsse man sich noch den geeigneten Raum suchen. Einer der Teilnehmer sagt, er habe gute Kontakte zur dortigen Arbeitsagentur und könne vermutlich einen Raum dort bekommen. Dies wird als gute Idee aufgenommen." (BP 06)

Die Teilnehmer*innen der Transfergesellschaft werden adressiert als Akteure, die sich im Spannungsfeld zwischen Anforderungen des Arbeitsmarktes und eigenen Vorstellungen über die eigene potentielle Anstellung befinden. Dabei zeigt sich, dass sowohl in die Richtung beraten wird, sich zumindest ernsthaft

mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes auseinander zu setzen und zugleich aber die eigene Kompromissbereitschaft kritisch zu hinterfragen:

> „Allerdings ist diese Firma bei Weiterstadt und daher recht weit entfernt. Aus der Gruppe kommen einige Kommentare, dass dies zu weit entfernt sei. Die Berater*innen sagen, man solle dennoch mal nachdenken, ob es doch für einige eine Möglichkeit wäre." (BP 05)

Es wird gleichzeitig aber auch dahingehend beraten, für sich selbst zu klären, in welchen Punkten die Teilnehmer*innen feste Vorstellungen haben und mit diesen in Verhandlungen mit der Arbeitswelt gehen:

> „Sie rät weiterhin: ‚Bleiben Sie aber bei Ihrer Linie'. Es sei ‚völlig legitim eigene Vorstellungen von der neuen Stelle zu haben' und diese auch gegenüber neuen möglichen Arbeitgebern zu vertreten." (BP 08)

Mit diesen Hinweisen unterstützen die Berater*innen die Befähigung der Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Entscheidungsfähigkeit und damit die Befähigung zu einer reflektierten Selbstpositionierung im Übergangsprozess. Die Bewältigung des anstehenden Tuns wird somit thematisiert als Anpassungsleistung zwischen Anforderungen/Vorstellungen der Arbeitswelt und zugleich den individuellen Vorstellungen, Bedarfen und Entscheidungsmöglichkeiten der Teilnehmer*innen.

Im Rahmen der Thematisierung von Übergängen wird in der Transfergesellschaft auch das Herstellen eines Arbeitsbündnisses relevant. Mit dem Hinweis auf den nächsten Gruppentermin zum Abschluss eines gemeinsamen Gruppentreffens werden die Teilnehmer*innen in ihrer Rolle als Mitglieder einer spezifischen Gruppe adressiert:

> „Beide Berater*innen weisen nun darauf hin, dass das nächste Treffen der gesamten Gruppe in zwei Wochen wieder um 9.00 in der VHS stattfindet. Herr Reimer schließt die Situation ab und sagt: ‚Wir haben unsere Themen'." (BP 05)

Ihnen wird nochmals vor Augen geführt, dass der Unterstützungsprozess der TG in bestimmter Weise organisiert ist und die Berater*innen davon ausgehen, dass die Teilnehmer*innen sich an diese Organisation halten. Die Berater*innen positionieren sich selbst damit als die Prozesssteuernden (die Organisation der TG betreffend) und die Teilnehmer*innen als Prozessnutzende, wobei über das Herstellen einer gemeinsamen Arbeitssituation erst eine Thematisierung von Übergängen ermöglicht wird. Trotz einer bereits deutlich gewordenen hohen Mitbestimmungsmöglichkeit und Eigenverantwortlichkeit auf Seiten der Teilnehmenden wird dabei zugleich auch eine Asymmetrie zwischen Teilneh-

mer*innen und Berater*innen deutlich, wenn die Berater*innen zum Beispiel über die Dokumentation in gewisser Weise Kontrolle über die Teilnehmer*innen haben. Aus ihrer machtvolleren Position signalisieren die Berater*innen, dass sich die Teilnehmer*innen in einigen Dingen an die Vorgaben der Berater*innen halten müssen und transportieren gewisse Erwartungen, deren Erfüllung über Dokumentation nachgeprüft werden kann:

> „Sie sagt weiter, es hätte in den letzten Tagen viel Kontakt zu den Teilnehmern gegeben. Aber insgesamt seien noch nicht alle Lebensläufe da. Sie fragt in die Runde, wie es um die anderen Lebensläufe stehe bzw. wann diese fertig seien. Der Teilnehmer möchte den Profiling-Bogen mit nach Hause nehmen und dort weiter bearbeiten. Dies möchte der Berater jedoch offenbar nicht, der Bogen soll hier bleiben und dann morgen beendet werden." (BP 05)

Die Berater*innen achten auf die Durchsetzung bestimmter Regeln oder weisen deutlich auf ein fehlendes Erfüllen der Erwartungen hin und spielen somit die Deutungshoheit über den ‚normalen Vorgang' der Transfergesellschaft aus. Diese Form der eher arbeitsmarktpolitischen ‚Forderungslogik' wird aber erneut mit einer sozialpädagogischen Idee des ‚Förderns' gekoppelt. Dies geschieht einmal über die Empfehlung zur Nutzung von Weiterbildung, außerdem über die persönliche Betreuung in Einzelkontakten mit den Teilnehmer*innen und über eine wertschätzende Bewertung der bisherigen Aktivität. In der Formulierung von Ratschlägen weisen die Berater*innen die Teilnehmer*innen auf Potenziale/Ressourcen hin, die genutzt oder ausgebaut werden könnten. Es ist weniger ein defizitorientierter, individueller Blick, sondern eher eine Analyse von generellen Stellschrauben zur Verbesserung der Situation. Wie die Teilnehmer*innen diese Hinweise dann selbst umsetzen, bleibt ihnen überlassen, es stellt sich eher als Appell der Berater*innen dar, die möglichen Potenziale für den individuellen Nutzen auszuschöpfen:

> „Frau Neumann regt nun an, zum nächsten Mal bitte zu überlegen: ‚Was ist Ihr Netzwerk?'. Dies solle bearbeitet werden im Sinne einer Hausaufgabe, man soll überlegen: Wen nutzt man bereits, wen kenne ich von früher, wo ist noch Potential? Frau Neumann betont die Bedeutung dieser Überlegungen, denn ‚das Meiste geht unter der Hand weg'. Sie meint, da habe man ‚noch eine Stellschraube gefunden', da könne man ‚auf jeden Fall noch nachjustieren'. Sie sei der ‚festen Überzeugung, dass hier noch Möglichkeiten für jeden Einzelnen schlummern'." (BP 08)

Im Rahmen der Thematisierung von Übergängen spielen die vorhandenen oder noch zu aktivierenden Ressourcen in der Beratung der Transfergesellschaft eine Rolle. Die Aktivierung der Teilnehmer*innen umfasst einen großen Anteil der Beratung und unterstützt die Normalitätskonstruktion, dass allein über akti-

vierte individuelle Ressourcen und Eigenaktivität der Übergang bewältigt werden kann.

Die Berater*innen geben als Expert*innen für den Arbeitsmarkt in den Gruppenveranstaltungen dabei immer wieder arbeitsmarkt- und übergangsrelevante Informationen und Ratschläge, wie sich die Teilnehmer*innen positionieren sollen:

> „Sie stellt kurz die Punkte der heutigen Tagesordnung vor und sagt, sie habe heute den ganzen Tag dafür Zeit. Einige Teilnehmer berichten eingangs von Unterlagen und Angeboten, die sie von einigen Personaldienstleistern sowie der Arbeitsagentur bekommen hätten. Ein Teilnehmer erzählt von einem konkreten Vermittlungsvorschlag mit einem geringen Stundenlohn. Frau Neumann sagt, dieses Vorgehen seitens der Personaldienstleister sei üblich, manche der Vorschläge seien jedoch auch ‚unseriös'. […] Frau Neumann greift das begonnene Thema wieder auf und macht den Vorschlag den Personaldienstleister Unterstadt einzuladen. Dieser sei ‚seriös' und könnte einiges zu dem Thema erzählen. Sie würden auch das System des ‚Equal Pay' beachten und hätten hinsichtlich der Bezahlung ein entsprechendes Zulagensystem. Zeitarbeit würde nicht immer automatisch 8,80 Euro bedeuten. Frau Neumann betont nochmal, dass es keineswegs Aufgabe der Transfergesellschaft sei, die Teilnehmenden in Zeitarbeit zu vermitteln, das Ziel sei ein anderes. Gerade da aber viele Teilnehmer Post von Personaldienstleistern (oder speziell diesem einen aus Unterstadt?) bekommen hätten, erscheine eine Einladung sinnvoll. Frau Neumann fragt, wer aus der Runde dafür sei. Es überwiegt die Zustimmung, es kommen Kommentare aus dem Teilnehmerkreis wie: ‚Bevor alle hin müssen, könne der Herr xy lieber hierherkommen', dies sei ‚einfacher' und dieses könne ‚nicht schaden'. Frau Neumann sagt auch nochmal, dass dies für manche auch eine Chance sein könnte, denn ‚der Arbeitsmarkt in der Region funktioniert hier anders'. Vor Ort in der Region seien der Arbeitgeberservice und andere Dienstleister starke Akteure, vieles an Vermittlung laufe darüber und werde als Einstiegsmöglichkeit in Betriebe genutzt. Sie fragt abschließend nochmal, ob jetzt Einigkeit über die Einladung bestehe, was die Runde bejaht, es kommen zahlreiche zustimmende Kommentare." (BP 06)

Die Berater*innen verfügen darüber hinaus u. a. über weiteres übergangsrelevantes, regional arbeitsmarktbezogenes Wissen, das sie den Teilnehmer*innen gegenüber immer wieder in die Beratung einfließen lassen. So werden unterschiedliche Aspekte des Übergangs thematisiert, z. B. Zeitarbeit als Einstiegsmöglichkeit in den Arbeitsmarkt, Aufzeigen der verschiedenen Wege, wie Firmen Mitarbeiter*innen suchen, regionale Unterschiede des Arbeitsmarktes, persönliche Netzwerke als Zugang zum Arbeitsmarkt, Hinweise auf freie Arbeitsstellen. Dabei verwenden die Berater*innen teilweise Fachausdrücke (z. B. „verdeckter Arbeitsmarkt"; „equal pay" o. ä.). Es wird ebenso Wissen über Weiterbildungsmöglichkeiten vermittelt, welches den Teilnehmer*innen zur indi-

viduellen Weiterentwicklung nutzen soll. Darüber hinaus zeigt sich die Vermittlung von Wissen in Bezug auf Bewerbungen/Bewerbungsschreiben. Hier geben die Berater*innen viele Tipps und Hinweise, welche Kriterien eine ideale Bewerbung erfüllen muss. Den Teilnehmer*innen wird dadurch ein weites Feld aufgespannt, in dem sie sich mit ihren Übergangsbemühungen positionieren können/müssen. Die Berater*innen können sich durch die Informationsvermittlung als Expert*innen mit spezifischem Wissen positionieren. Über das Erfragen näherer Firmeninformationen versuchen die Teilnehmer*innen übergangsrelevantes, eigenes Wissen zu erlangen. Diese Informationsquelle stellt für sie einen Zugang zu (Insider-)Wissen dar. Weiterhin ist organisatorisches Wissen in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Transfergesellschaft relevant. Im Abschluss der jeweiligen Beratungssitzungen wird deutlich, dass die Berater*innen den Beratungsprozess steuern. Inhaltlich schließen die Berater*innen die Sitzungen damit ab festzuhalten, was noch offen oder zu klären wäre oder Thema für die nächste Sitzung ist. Außerdem weisen sie auf die Möglichkeit von Einzelgesprächen im Anschluss an die Gruppensitzung hin und bieten somit unterschiedliche Beratungsformen an. Die Ebene der Wissensvermittlung erhält damit insgesamt ein Potential der Hilfe zur Selbsthilfe. Betrachtet man das sozialpädagogische Tun als Reflexion und Bearbeitung der Konflikte zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Hamburger 2008, S. 121 ff.), dann eröffnen die Berater*innen mit der Bereitstellung des relevanten Wissens über den Arbeitsmarkt Möglichkeitsräume der Reflexion und Bearbeitung der individuellen (Problem-) Lage bei der Bewältigung des Übergangs in neue Arbeit.

11.2.3 Zusammenführung: Der „doppelte Raum" von arbeitsmarktpolitischer Rahmung und (sozial)pädagogischen Praktiken

Wie aus der Analyse der ethnographischen Daten deutlich wurde, wird über die herausgearbeiteten sozialen Praktiken ein *‚doppelter Raum'* erzeugt. Diese Dualität eines ‚öffentlichen Raums' und eines ‚Insider-Raums' lässt sich als Formalitäts-Informalitäts-Spanne bezeichnen und findet sich sowohl auf der ethnographisch analysierten Ebene der Einbindung von Artefakten in soziale Praktiken, auf der Ebene der Raumkonstruktionen durch soziale Praktiken, auf der Ebene des Umgangs mit Wissen sowie auf der Ebene der Interaktionen als soziale Praktiken wieder. So werden Artefakte (z. B. Profiling-Bogen oder Bewerbungsunterlagen) sowohl im Kontext des formalen Raums als auch als Basis von Praktiken der personenbezogenen Beratung relevant. Ebenso erfolgt die Raumkonstruktion als schulisches Gruppensetting einerseits und als individuelle Bezugnahme andererseits. Wissen wird ebenso als ‚öffentlich' und allgemein zugänglich gegenüber dem ‚Insider-Wissen' eines verdeckten Arbeitsmarkts gesetzt. An die konstituierten Räume ist zudem eine *doppelte Adressierung*

gebunden: So ähnelt beispielsweise das Profiling einerseits einem schulischen Setting und es zeigen sich auch im Verlauf immer wieder die Einforderung formaler Regeln und asymmetrische Elemente in der konkreten Ausgestaltung von Beratungssituationen. Andererseits positionieren die Berater*innen die Teilnehmer*innen in hohem Maße als mündig, eigenverantwortlich und mitbestimmungsberechtigt in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Übergangs. Die Teilnehmer*innen werden im Zeitverlauf der Durchführung der Transfergesellschaft zu ‚Vertragspartner*innen', und es wird von ihnen nach formalem Eintritt ein gewisses Maß an Mitarbeit erwartet (z. B. regelmäßige Teilnahme, Übernahmen von eigenen Aufgaben wie Recherche und Bewerbungen auf dem offenen Stellenmarkt). Diese Anforderungen sind jedoch gekoppelt an ein spezifisches beraterisches Unterstützungsangebot, in welchem sich Raum findet für individuelle Bearbeitungs- und Reflexionsprozesse. Der Blick auf die sozialen Praktiken in der Transfergesellschaft hinsichtlich der Einbindung von Artefakten, der Raumkonstruktionen, des Umgangs mit Wissen sowie der Interaktionen hat dabei deutlich gemacht, dass der formalisierte Rahmen und der beraterisch-interaktive Raum nicht strukturell voneinander getrennt sind. Durch die doppelte Raumkonstruktion und den damit verbundenen Adressierungen wird auf der Ebene der Praktiken vielmehr eine lose Kopplung einer *arbeitsmarktpolitischen und einer sozialpädagogischen Aktivierungslogik* konstituiert.

11.3 Beratungsgespräche in der Transfergesellschaft: Beratung als gemeinschaftliches Projekt

In einem weiteren Schritt sollen nun die analytischen Einsichten durch einen Blick in die Praktiken der konkreten Beratungsgespräche weiter verdichtet werden. Hierfür wurden Einzelberatungsgespräche analysiert, die als Ergänzung zu den Gruppenveranstaltungen innerhalb der analysierten Transfergesellschaft geführt wurden. Es verdeutlicht sich dabei die grundlegende Ausrichtung der Transferarbeit als gemeinsamer und ausgehandelter Prozess, indem es nicht in erster Linie um die Darbietung von Passung zu Bedarfen des Arbeitsmarktes (oder der arbeitsmarktpolitischen Aktivierungslogik) geht, sondern zugleich auch Raum und Zeit für individuelle Reflexion gelassen wird.

Die Teilnehmenden der Transfergesellschaft waren insgesamt überwiegend männlich, von 5 aufgezeichneten Beratungsgesprächen wurden 4 mit männlichen Teilnehmern und 1 mit einer weiblichen Teilnehmerin geführt. Die Gespräche haben jeweils eine Dauer von einer knappen Stunde und wurden etwa zur Halbzeit der Transfergesellschaft geführt und aufgezeichnet. Zunächst lässt sich feststellen, dass alle 5 aufgezeichneten Beratungsgespräche innerhalb der Transfergesellschaft einer ähnlichen Grundstruktur folgen. Zu Beginn erfolgt zumeist eine offene bzw. breite Einstiegfrage seitens der Beraterin/des Beraters,

z. B. „Erzählen Sie mal, was grade bei Ihnen so Sache ist“. Es schließt sich meist ein längerer Bericht des jeweiligen Teilnehmenden über die jüngeren zurückliegenden Erlebnisse und Ereignisse an. Im Mittelteil kommt es zumeist zu einem wechselseitigen Berichten über den „aktuellen Stand“, indem auch die Beraterin/der Berater über zurückliegende Aktivitäten berichtet. Am Ende erfolgt zumeist ein Ausblick, der von der Beraterin/dem Berater mit „Was gibt es noch?“ oder „Was brauchen Sie noch?“ gerahmt wird.

11.3.1 Gesprächseinstiege: Proaktives Anschließen an den aktuellen Stand

Die Eingangssequenzen folgen insgesamt einer ähnlichen Logik, indem der/die Berater*in jeweils die Frage nach dem aktuellen Stand stellt und sich ein Bericht des jeweilig Teilnehmenden über das letzte zurückliegende Tun anschließt. Dabei wird jeweils in zentraler Weise die Aktivität des Teilnehmenden wechselweise hergestellt, beispielsweise indem Aktivitäten durch den/die Berater*in abgefragt werden oder von eigenen Bemühungen berichtet wird. Man könnte sagen, es erfolgt eine Einigung auf ein bestimmtes Modell von Aktivität sowie insgesamt die Konstruktion des*r ‚guten Klienten*in‘.

Zudem vermittelt sich ein bestimmter Status der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Teilnahme an der Transfergesellschaft bzw. die in diesem Kontext stattfindenden Aktivitäten: Die Teilnehmenden werden selbst Expert*innen und haben auch Ansprüche und Anforderungen an eine gute Arbeitsstelle. Diese Figur bzw. auch die Rechtmäßigkeit dieser Position wird von beiden Interaktionspartner*innen geformt. Bereits in den Eingangssequenzen zeigt sich, dass es keineswegs um die Vermittlung in irgendeine Form von Arbeit geht – sondern, dass sich die Teilnehmenden in einem Abwägungs- und Vergleichsprozess auf der ‚Suche nach dem Optimalen‘ befinden.

Das Gespräch 1 beginnt mit der Nachfrage nach dem aktuellen Stand durch den Berater*in, woraufhin der Teilnehmer K von vielen Bewerbungen sowie Probearbeiten in einer Firma und einem Besuch in einer weiteren Firma berichtet. Der Teilnehmer K hat in der letzten Zeit verschiedene Angebote erhalten, das richtig Passende war jedoch noch nicht dabei. So war entweder die Arbeit etwas eintönig und der Vertrag nur befristet oder das Gehalt stimmte noch nicht. Ein weiterer wichtiger Punkt ist für K auch die regionale Nähe des Arbeitgebers. In der Eingangssequenz des Gesprächs 1 erfolgt nach einer kurzen Interaktion zu Beginn des Gesprächs (dem Hinweis von B auf ein „blatt“ bzw. der Übergabe des Blattes) eine Erzählaufforderung durch den/die Berater‘in, indem er/sie den/die Teilnehmer*in nach dem „überblick über ihren aktuellen STAND“ fragt. B schränkt diese breite Aufforderung dann wieder ein, indem er/sie das Thema „PROBEarbeiten“ setzt bzw. konkret danach fragt. Der Teil-

nehmer will dann beginnen, er wird jedoch noch einmal unterbrochen und es folgt eine breitere Erzählaufforderung seitens B danach „was grade bei ihnen so SACHE ist“.

Gespräch 1 Eingangssequenz

B: PERFEKT, das können sie dann mitnehmen (-) das blatt. das ist einfach für Sie (-) das wissen, was ist eigentlich gewesen (.) und so weiter. (--) gut (1) geben Sie mir doch einfach mal schnell über (.) einen überblick über ihren aktuellen STAND. (--) sie hatten mich neulich schon mal kurz angeMAILT, da hatten sie über PROBEarbeiten schon mal ganz kurz[geschrieben.]

K: [Ja, da]

B: erzählen Sie mal, was grade bei ihnen so SACHE ist.

K: also ich hab jetzt (---) zwischen weihnachten und silvester (--) hab ich RICHTIG viele bewerbungen raus geschrieben.

B: okay

K: so zwischen vier- und zweiunddreißig, oder so.

B: okay.

K: und dann hat sich gleich (.) zwei tage später firma k gemeldet, hier in unterstadt.

B: okay

K: die wollten soFORT, dass ich komme (--) und dann bin ich dahin gegangen.

B: jaha

K: hab mir das angeguckt (--) es war schon nicht schlecht, aber das war nicht so, was ich mir vorgestellt [habe.]

B: [jaha]

K: da ist einer an der bandsäge? (.)

B: okay

K: immer nur teil rein und teil raus und das fand ich so:: (--)

B: bisschen einfach dann, ne=was heißt einfach(.) aber eintönig; ne.

K: ja da haben zwei lehrlinge ausgelernt und der eine wollte das(.)die firma verlassen-

B: <<zustimmend>mhm>

K: da haben sie also einen gesucht.

B: da für den nachfolger dann, okay.

K: und dann halt nur für einen [jahresvertrag].

B: [mhhhmm]

K: und ja (---) dann hab ich mal gefragt, wie es nach einem jahr aussieht? (1) da lernen ja wieder zwei aus. waren sie auch (1) haben sie gleich auch gesagt (--) dass dann (--)

könnte ich dann wieder gehen (--) und das fand ich dann so für mich nich geeignet.

B: es sei denn, es würde ein azubi da wieder GEHen. aber das weiß [man ja nicht.]

K: [nee, das war mir dann zu riskant.]

B: <<zustimmend>mhm>

Der Teilnehmer beginnt dann zu erzählen. Nach der zuletzt wieder geöffneten Frage durch B wäre im Prinzip eine Breite an Themen und Antworten denkbar, der Klient kennt aber offenbar den nachgefragten Bezugsrahmen und berichtet über seine letzten Aktivitäten in Bezug auf die Teilnahme an der Transfergesellschaft. Er orientiert sich dabei an den beiden von dem/der Berater*in eröffneten unterschiedlich weiten Gesprächsrahmungen: Er beginnt kurz im Allgemeinen von seinen Bewerbungsaktivitäten insgesamt zu erzählen, um dann konkret von einer Begebenheit zu berichten, die sich offenbar auf das von B angesprochene Probearbeiten bezieht. In der Schilderung des Teilnehmers fällt dabei die Darstellung seiner Aktivitäten in Bezug auf Bewerbungen auf. Er verdeutlicht, dass er „zwischen weihnachten und silvester" die Zeit genutzt habe, sowie dass er „RICHTIG viele bewerbungen raus geschrieben" habe. Dies wird dann noch mit Zahlen belegt, sodass die Quantität der verfassten Bewerbungen nochmals betont und präzisiert wird. Bereits in der Erzählaufforderung seitens B zu Beginn des Gesprächs wird eine Aktivität des Teilnehmenden vermittelt. So beschreibt B rückblickend, der Teilnehmer habe ihn/sie ja „angeMAILT", womit deutlich wird, dass das Redebedürfnis bzw. die Veranlassung zum gemeinsamen Austausch wesentlich auch von dem Teilnehmenden selbst kommt. Der Teilnehmer hat dem/der Berater*in bereits kurz von den jüngsten Aktivitäten per E-Mail berichtet und hat nun die Möglichkeit, Näheres dazu zu erzählen.

Genauer berichtet der Teilnehmer, dass er nach einer entsprechenden Einladung in die Firma gegangen ist, die Stelle kommt für ihn aber nicht in Frage ("war schon nicht schlecht, aber das war nicht so, was ich mir vorgestellt habe."). Als Gründe nennt er im weiteren Verlauf die eher eintönige Arbeit an der Bandsäge und vor allem die Perspektive eines befristeten Einjahresvertrages. In seiner Erklärung der Ablehnung der Stelle fällt zunächst seine vorsichtige Ausdrucksweise auf („war schon nicht schlecht", Nutzung des Stilmittels Litotes), diese wirkt zu Beginn wie eine höfliche Umschreibung, die eine allzu negative Darstellung vermeiden will. Der Teilnehmer beschreibt dann weiter seine subjektiven Eindrücke während seines Firmenbesuchs, insbesondere zur Tätigkeit an der Bandsäge: „immer nur teil rein und teil raus und das fand ich so". Der/die Berater*in ergänzt hier die Aussage des Teilnehmenden und führt quasi seinen Satz zu Ende, indem B sagt: „bisschen einfach dann, ne=was heißt einfach, aber eintönig, ne." B scheint hier gleich zu wissen, was der Teilnehmende in seiner Aussage zuvor meint, zugleich bestätigt B ihn in seiner Aussage.

Der Teilnehmer fährt im Anschluss an die Äußerung von B fort und beginnt den zweiten Aspekt seiner Ablehnung zu schildern: die für ihn ungenügende zeitliche Perspektive der angebotenen Stelle. Dabei setzt sich das bisherige Muster in der interaktiven Kommunikation zwischen beiden Akteuren fort: Der Teilnehmer liefert in relativ kurzen Sätzen Informationen (bzw. die Schilderung seines Erlebens). Der/die Berater*in reagiert nach jeder kurzen Äußerung entweder mit: „zustimmend mhm“ oder einer kurzen inhaltlichen Ergänzung oder auch Paraphrasierung des vom Teilnehmenden Gesagten (z. B. sagt der Teilnehmer: „da haben sie also einen gesucht.“ und darauf B: „da für den nachfolger dann, okay.“). Insgesamt drückt B damit weiterhin Verständnis und Einvernehmen gegenüber den Darstellungen des Teilnehmers aus. Die Sequenz endet dann mit der abschließenden Formulierung des Teilnehmers: „nee, das war mir dann zu riskant.“, woraufhin B zustimmt.

Insgesamt erscheint für die Eingangssequenz auffällig, dass offenbar zunächst deutlich werden soll, dass der Klient aktiv gewesen ist (Konstruktion von ‚gutem Klienten‘). Hierbei arbeiten gewissermaßen der/die Berater*in und der Teilnehmer gemeinsam daraufhin, den Teilnehmenden als proaktiv darzustellen. Das Beratungsgespräch verläuft zu Beginn quasi reibungslos, beide verstehen sich und stimmen grundsätzlich überein. Der Klient berichtet aus seinen Erlebnissen während seiner Bewerbungsaktivitäten, was quasi schrittweise von B ‚abgesegnet‘ wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem auch: Der/die Berater*in erscheint hier als ‚Verbündete*r‘, beide Interaktionspartner stehen in einem Verhältnis zueinander, in dem es primär um Verständnis, Zustimmung und Einvernehmen geht. Der/die Berater*in repräsentiert hier scheinbar keinen begründungspflichtigen Rahmen, sondern hilft eher dabei, die Erzählungen des Teilnehmers kompatibel zu machen und in das Gesamtgeschehen innerhalb der Transfergesellschaft einzupassen. Beide Interaktionspartner knüpfen dabei an zuvor stattgefundene Aktivitäten und Prozesse im Verlauf der Transfergesellschaft an und agieren in einem wechselseitig bekannten Bezugsrahmen.

11.3.2 Weiterer Gesprächsverlauf: Arbeitsteilung, Rollenangleichung und Nicht-Entscheidungen im gemeinschaftlichen Prozess

Im Mittelteil kommt es in den Beratungsgesprächen zu einem wechselseitigen Berichten über den „aktuellen Stand“, wobei nicht nur der Teilnehmende selbst, sondern auch die Beraterin/der Berater über zurückliegende Aktivitäten berichtet.

Gespräch 1 mittlere Sequenz

B: dennoch find ich immer persönlich (--) wenn überhaupt stellen ausgeschrieben SIND, dann ist das ja ne Idee DAfür, es tut sich was im Unternehmen, ne. von daher, da stehe ich jetzt auch noch im Kontakt mit der firma, um einfach mal zu gucken, (-) was ist denn mit ihrem bereich, ne? (--) ist da eventuell auch was machbar, ne (---) WO hab ich noch gesprochen? (2) nee, ich hab echt meine notizen, keine Ahnung (---) die liegen irgendwie (.) wahrscheinlich hinter mir (.) hinter meinen Schreibtisch ((lacht))

K: aber ich hab hier noch, kann <<verneinend<nee>, hab hier paar leute, firma ar.

B: das war ja die firma, wo ich, wo herr wendt ja im PRAKtikum gewesen ist. firma f.

K: ach so. firma f, ach so. (--) firma ac?

B: firma av hatte ich im (.) im vergangenen jahr ja drüber beRICHtet,

K: <<zustimmend>mhm>

B: da ist (--) da besteht kontakt hin. da werde ich jetzt auch nochmal hinterher fragen, aber da hab ich deFINITIV gesprochen,
das finde [ich jetzt=]

K: [wo liegen]in oberfeld, ne?

B: jaja, genau. ((blättern in unterlagen))

K: da muss ja richtig industrie sein, wenn da alles in oberfeld und kleinstadt

B: da sind glaub ich einige wirklich nicht ganz kleine gewerbegebiete auch. (--) von daher

K: ja hundert mann (1) also da, wo ich war, waren schon vier, fünf firmen hintereinander

B: mhm (10,0) ((blättert weiter in Unterlagen)) nee, moment mal firma f. das ist in oberfeld, genau firma ar

K: da haben wir letztes mal drüber geredet.

B: ja, doch da hatten wir, hach, das muss ich nochmal raussuchen

K: Ich glaub ich hatte mir noch (die da?) aufgeschrieben, die mir für, (--) wo Sie irgendwas gesagt haben, dass da irgendwas besonderes ist und so, ob da eine Stelle frei ist, oder für mich was in Frage kommt?

B: ach, jetzt weiß ich es wieder. genau, firma ar da hatte herr sost nämlich ein vermittlungsvorschlag bekommen. deswegen hatten [wir das]

K: [ach so]

B: firma ar, mit denen hatte ich im letzten jahr auch nochmal gesprochen. diese stelle, die ausgeschrieben war, die war beSETZT. das heißt, da ist die jobbörse nicht aktuell gewesen. mit denen bin ich jetzt im februar, märz, also halt richtung frühjahr quasi wieder verabredet, den bedarf wieder abzuklären.
das ist eben von einigen jetz immer so die vorgehensweise
zu gucken, okay, wir müssen jetzt erst mal budgets und personalplanung und so weiter machen

K: man merkt schon, dass alles wieder ein bisschen anläuft[ende des jahres]
B: [es läuft jetzt] wieder an, definitiv.
K: ALso
B: also so. Das ist man merkt das schon so mhm nne, wir haben schon unseren JAHRESABSCHLUSS gemacht, das war so das letzte Jahr und ja ja, das ist genau das (-) was Sie sagen. jetzt geht es wieder los (.) jetzt planen wir mal und mal gucken und wie viel gelder haben[wir denn]
K: [Firma L] hat drei neue cnc- Maschinen, jetzt suchen sie dafür.

Im Vorfeld dieser ausgewählten Sequenz berichtet B über diverse für den Teilnehmer in Frage kommende Firmen bzw. stellt seine/ihre Aktivitäten in diesem Zusammenhang vor. B berichtet jeweils nacheinander kurz über eine Firma und den Stand der Dinge dazu, ob Kontakt aufgenommen wurde, ob Informationen bereitgestellt oder gewonnen werden konnten o. ä. Als B nichts mehr einfällt bzw. auch äußert, dass er/sie die Notizen dazu nicht finden kann, kehrt K quasi die Situation um und fragt nach dem aktuellen Stand oder nach Neuigkeiten zu einer Reihe von weiteren Firmen. („aber ich hab hier noch, kann, <<verneinend<ne>, hab hier paar leute, firma ar.“)

Der/die Berater*in äußert sich nun jeweils kurz zu den vom Teilnehmer nachgefragten Firmen. Im weiteren Verlauf fällt dabei zunächst auf, dass in den jeweiligen Redezügen die jeweilige Rolle der Akteure nicht deutlich wird bzw. nicht eindeutig erkennbar eingenommen wird (Rollenangleichung). Die Gesprächsanteile beider Akteure erscheinen bisweilen als „austauschbar“ und sind nicht klar erkennbar dem/der Berater*in oder dem Teilnehmer zuzuordnen. Beide Akteure scheinen vielmehr einen ähnlichen Status im Beratungsprozess zu haben: so verfügen offenbar beide über einen ähnlichen Wissensstand, den sie sich wechselseitig präsentieren. Außerdem haben beide Akteure auch ähnliche Aufgaben im Kontext des Bestehens der Transfergesellschaft. Hier deutet sich das Modell der Arbeitsteilung an, wonach beide Akteure ähnliche Tätigkeiten und Aufgaben für unterschiedliche Teile des Arbeitsmarktes vereinbart haben. B muss sich dabei augenscheinlich hinsichtlich seiner/ihrer (erledigten oder noch nicht erledigten) Aufgaben auch legitimieren bzw. tut dieses im Gesprächsverlauf: „da ist, da besteht kontakt hin. da werde ich jetzt auch nochmal hinterher fragen, aber da hab ich deFINTIV gesprochen, das finde ich jetzt=“. B legt hier den Stand der Sache dar (es „besteht kontakt hin“) und sieht sich in diesem Zusammenhang auch veranlasst, Aktivität zu zeigen bzw. zu unterstreichen (mit der nochmaligen Betonung, dass „deFINTIV gesprochen“ wurde, sowie auch mit dem Blick in die Zukunft, dass er/sie „jetzt auch nochmal hinterher fragen“ werde).

Der weitere Gesprächsverlauf an dieser Stelle kann auch als wechselseitiges Zusammenfügen von Informationen oder als gemeinsame Bearbeitung von Nichtwissen beschrieben werden. So ist zwar zunächst B gefordert, Informatio-

nen zu bestimmten Firmen zu haben, zugleich steuert aber auch der Teilnehmer stellenweise vorhandenes Wissen in diesem Zusammenhang bei. So fragt er den/die Berater*in zunächst nach dem genauen Ort einer Firma bzw. sichert sein vorhandenes Ortswissen dazu ab („wo liegen, in oberfeld, ne?"). Anschließend gibt er umgehend eine nähere Einschätzung zu der entsprechenden Region: „da muss ja richtig industrie sein, wenn da alles in oberfeld und kleinstadt". Dies wird wiederum seitens B bestätigt und der Teilnehmer gibt anschließend weiteres Wissen preis, das er offenbar aus bisherigen Aktivitäten gewonnen hat: „ja hundert mann. also da, wo ich war, waren schon vier, fünf firmen hintereinander". Insofern setzt sich das für die Zeit zwischen den Beratungsgesprächen gefundene „Modell der Arbeitsteilung" auch in der konkreten Beratungssituation fort. Insgesamt zeigt sich dabei innerhalb des Gesprächs keine klare rollenförmige Gesprächsführung, sondern eine Angleichung. Im weiteren Verlauf wird weiter gemeinsam daran gearbeitet, Informationen zusammen zu führen bzw. ein Nichtwissen wird gemeinsam bearbeitet. Dabei findet bisweilen eine deutliche Positionierung der Teilnehmenden statt, so auch in weiteren Phasen des Gesprächs 1.

Im Verlauf der Gespräche berichten sowohl B als auch K jeweils von diversen Kontaktaufnahmen zu weiteren potentiellen Arbeitgebern vor dem Hintergrund des zuvor ausgehandelten arbeitsteiligen Vorgehens. Beide Akteure haben dabei weiterhin ähnliche Aufgaben sowie einen ähnlichen Status im Beratungsprozess. Die Interaktionen sind dabei auf Konsens ausgerichtet, beide Interaktionsteilnehmer*innen bestätigen sich häufig wechselseitig, wobei insbesondere B ein wohlmeinendes und bestätigendes Verhalten zeigt. Die Beteiligten befinden sich insgesamt in einem stetigen Vergleichs- und Abwägungsprozess hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitsmöglichkeiten und Bedingungen. Sie scheinen die Teilnahme an der Transfergesellschaft auch gerade in dieser Hinsicht zu nutzen, so wird u. a. geäußert, man empfinde im Moment den Druck durch die vorhandene Absicherung in der Transfergesellschaft als noch nicht sehr hoch und warte noch auf die passende Stelle. Der/die Berater*in hält in diesem Sinne den Beratungsprozess stets offen – wenn es z. B. wie aufgezeigt um potentielle Arbeitgeber und Firmenkontakte oder weitere Möglichkeiten der Karriereentwicklung geht. B greift dabei aufkommende Themen und Aspekte situativ auf und arbeitet daran, den Raum der Transfergesellschaft ‚am Laufen zu halten'. In den Gesprächen geht es häufig um das Aufzeigen von Möglichkeiten und Optionen, wobei es letztlich immer darauf hinausläuft, sich noch nicht festzulegen und zu entscheiden. So finden sich diverse Momente des Verschiebens von Entscheidungsnotwendigkeiten, zum Beispiel wenn es heißt es gelte „dran zu bleiben einfach", „Abwarten und Tee trinken", es ist gut, mehrere „Eisen im Feuer" zu haben usw.

11.3.3 Der Abschluss von Gesprächen: Die Beratung als offenen Prozess am Laufen halten

Ebenso zeigen sich auch in den Gesprächsabschlüssen der analysierten Gespräche strukturelle Ähnlichkeiten. Hierbei ist auffällig, dass von Seiten der Beratungsperson kein (Entscheidungs-)Druck aufgebaut wird, sondern eher das Gespräch durch Bestätigung und Paraphrasierung am Laufen gehalten wird. Viele (ratifizierende) Formulierungen der beratenden Person verweisen auf eine Offenheit im gesamten Prozess der Teilnahme an der Transfergesellschaft, die dem Teilnehmenden eingeräumt wird und mit der zugleich auch keinerlei Erwartungen oder Präferenzen in eine bestimmte Richtung verbunden zu sein scheinen.

In der abschließenden Sequenz des Gesprächs 4 bestätigen Berater*in und Teilnehmer, dass es jetzt darum geht, in der bisherigen Weise weiter zu arbeiten. Wichtig sei, möglichst interessante Arbeitgeber bzw. Firmen zu finden sowie gute Bewerbungen zu versenden. Zum Ende des Gesprächs werden noch anstehende Termine in der nächsten Zeit besprochen.

Gespräch 4 Schluss-Sequenz

B: ist ja alles gut.
wenn sie jetzt sagen,(--) das ist jetzt eigentlich
auch die MARschrichtung, so können wir weiter arbeiten, dann machen wir DAS.
K: bei firma af hatten sie ja leider nichts anderes, leider.
B: <<zustimmend>mhm>
K: in der qs hatten sie auch GEsucht, sagte mir der eine kollege (--)
in qs suchen sie. (.) frag da mal nach
B: ja
K: dacht ich mir, ja. da hatte ich ja auch erfahrung in den letzten zwei jahre, bei firma a hatte ich das ja gemacht.
B: <<zustimmend>mhm>
K: aber dann (.) waren halt sehr gute englischkenntnisse vorausgesetzt.
B: okay
K: da die ja halt auch mit den japanern telefonieren [und alles.
B: [ja, ok.
K: da hab ich gesagt, ja ok, tut mir leid. da ist leider der ZUG abgefahren, da kann ich nicht mit dienen.
B: ja, ok. (---)
K: ja, gut.

B: wir machen WEIter, [ne.]
K: [ja]
B: ganz kurz zu den terminen und zwar in der nächsten woche,
K: ja
B: gehen sie einfach mal ihrer WEGE. nächste woche bin ich nämlich nicht hier.
K: <<zustimmend>mhm>

Der/die Berater*in versucht das bisher Gesagte abzuschließen und bestätigt: „ist ja alles gut. wenn sie jetzt sagen, das ist jetzt eigentlich auch die MARschrichtung, so können wir weiter arbeiten, dann machen wir DAS." Obwohl K nun von anderen Firmen berichtet, die Arbeitsplätze suchen und auch eine eigentlich passende Firma beschreibt, bei der die Bewerbung an sehr guten Englischkenntnissen gescheitert ist („da hab ich gesagt, ja ok, tut mir leid. da ist leider der ZUG abgefahren, da kann ich nicht mit dienen") bestätigt B lediglich, ohne darauf weitereinzugehen. Als auch K mit „Ja, gut." signalisiert, dass auch er nun nichts mehr beitragen wird, schließt B das Thema ab: „"Wir machen weiter, ne." und kommt auf weitere Termine zusprechen. Betont wird, dass ‚weitergemacht' werden soll, ohne dabei konkret zu werden. Da der/die Berater*in in der kommenden Woche nicht da ist, empfiehlt er/sie dem Teilnehmenden: „gehen Sie einfach mal ihrer wege. nächste woche bin ich nämlich nicht hier." Das Gesprächsende ist gekennzeichnet durch das Ratifizieren und Zustimmen seitens B. Es wird kein (Entscheidungs-)Druck von B aufgebaut, vielmehr hält B das Gespräch durch Bestätigung und Paraphrasierung am Laufen, wobei die Ratifizierungen erzählauffordernd wirken. Der/die Berater*in lässt K Dinge bzw. Gedanken entwickeln, ohne direkt im Sinne einer Zielorientierung zu intervenieren. Da K keinen konkreten Arbeitsauftrag an B oder einen Wunsch im weiteren Verlauf äußert, schließt der/die Berater*in letztlich das Thema mit dem vagen Auftrag an K, ‚die eigenen Wege zu gehen' ab. Die Formulierung verweist dabei auf eine Offenheit im gesamten Prozess der Teilnahme an der Transfergesellschaft, die dem Teilnehmenden eingeräumt wird und mit der zugleich auch keine besonderen Erwartungen oder Präferenzen in eine bestimmte Richtung verbunden zu sein scheinen.

11.4.4 Zusammenführung: Beratung in der Transfergesellschaft als gemeinschaftliches Projekt der Reflexion und Bearbeitung

In der Zusammenführung der Gesprächsanalysen fällt zunächst auf, dass es in den Beratungsgesprächen der Transfergesellschaft seitens der Teilnehmenden vollkommen legitim ist, potentielle Arbeitsstellen auch abzulehnen, Wünsche und konkrete Anforderungen an künftige Arbeitsverhältnisse und Arbeitgeber

zu äußern sowie Missfallen und negative Aspekte mit dem Berater/der Beraterin zu besprechen. Grundlegend hierfür erscheint die Herstellung einer *gemeinsamen Arbeitsbeziehung*. Diese spezifische Arbeitsbeziehung erscheint als ein Raum, in dem es insgesamt immer darum geht, gemeinsam eine ‚richtige' Deutung des jeweiligen Tuns bzw. der Aktivitäten innerhalb der Transfergesellschaft zu finden. Auf dieser gemeinschaftlichen Basis gibt es kaum darüber hinausgehende Begründungsnotwendigkeiten, wie man sie ansonsten im formalisierten SGB III-Kontext findet. Insbesondere die *Aktivität der Teilnehmenden* – die grundsätzlich einer arbeitsmarktpolitischen Aktivierungsidee entspricht – wird im Gespräch zwischen beiden Interaktionspartnern gemeinsam hergestellt, die Teilnehmer*innen sind dabei aktive und selbständige Akteur*innen, die insgesamt (noch) keinen großen (Entscheidungs-)Druck empfinden. Insgesamt herrscht ein weitgehender Konsens in den Gesprächsverläufen. Die Beraterin/der Berater erscheint als *‚Verbündete*r'*. Dies zeigt sich sowohl im interaktiven Verhalten der Berater*innen als auch in der Positionierung der Teilnehmenden gegenüber anderen äußeren Akteuren als Teil der Transfergesellschaft. Dieses ‚Wir' äußert sich auch in einem wohlwollenden Verhältnis zueinander, in dem es primär um Zustimmung und Einvernehmen geht. Die Beraterin repräsentiert, wie schon angedeutet, unmittelbar keinen begründungspflichtigen Rahmen, sondern hilft eher dabei, die Erzählungen des Teilnehmers kompatibel zu machen und in das Gesamtgeschehen innerhalb der Transfergesellschaft einzupassen.

Hier zeigt sich erneut die Hilfe zur Reflexion und eine Bearbeitung der ‚Problemlagen zwischen Individuum und Gesellschaft' im sozialpädagogischen Sinne. Der Berater/die Beraterin stellt einen Raum zur Verfügung, indem es nicht in erster Linie um die Darbietung von Passung zu Bedarfen des Arbeitsmarktes (oder der arbeitsmarktpolitischen Aktivierungslogik) geht, sondern vielmehr Raum für dessen individuelle Reflexion lässt. Das beraterische Vorgehen kann dabei als systematischer Weg des Öffnens und Aufrechterhaltens beschrieben werden. Es geht darum, möglichst viele Möglichkeiten zu eröffnen, den potentiellen Stellenmarkt auch umfänglich zu erfassen, nicht zu schnell zu schließen und dabei die Beratung im Diskursiven bzw. am Laufen zu halten. Es geht um einen stetigen Vergleich von Möglichkeiten und um einen Bewertungs- und Abwägungsprozess, indem sich die Teilnehmer*innen befinden und zu dem auch seitens der/des Beraters immer wieder geraten wird. Es spiegelt sich ein Format des Prozessierens von Übergängen, das *Übergänge als diffus-teleologische Prozesse* konstituiert. Zukünftige Entscheidungen werden im Kontext der Beratungsgespräche so lange offen gehalten, bis am konkreten Zeitpunkt und in der Situation angemessen (spontan) entschieden werden kann. Dabei liegt die Entscheidung und auch konkret die Bewertung einer potentiellen Arbeitsstelle grundsätzlich beim/bei der Teilnehmer*in der Transfergesellschaft. Übergänge werden damit zu *individuellen (Entscheidungs-)Prozessen,* die

linear oder nicht-linear, schnell oder langsam, direkt oder orientierend ablaufen können und letztlich auf ‚Passung' und auf ‚gute Arbeit' zielen.

11.4 Die Perspektive der Expert*innen des Transferträgers: Lose Kopplung von Organisation und (Übergangs-)Beratung

Zur Einholung der Perspektive der beteiligten Fachkräfte der untersuchten Transfergesellschaft wurden im Verlauf der Untersuchung fünf Expert*innen-interviews mit Berater*innen sowie Verwaltungspersonal geführt. In der Auswertung der Expert*inneninterviews wurden 3 analytische Ebenen unterschieden: die Ebene der Organisation, der Beratung auf der Ebene der Transfergesellschaft sowie die Ebene des einzelnen Übergangs von Teilnehmenden einer Transfergesellschaft. Die einzelne Transfergesellschaft ist dabei deutlich in den organisationalen Rahmen eingebettet, sie wird aber strukturell als ein anderer Raum hergestellt – wie auch mithilfe der ethnografischen Daten gezeigt werden konnte. Während der organisationale Rahmen auch in den Expert*innen-interviews als eher standardisiert beschrieben wird, wird die Transfergesellschaft selbst als anpassungsfähiger und variabler Prozess dargestellt. Aus der Perspektive der Expert*innen erscheint Beratung in der Transfergesellschaft als komplexes System, indem die organisationalen Prozesse zunächst den grundlegenden Rahmen und auch die Grundlage für die Durchführung einzelner Transfergesellschaften bilden. Eingebettet darin sind die Prozesse der Beratungsarbeit und des Übergangsgeschehens der Teilnehmer*innen, welche davon abgrenzt und gewissermaßen in ‚loser Kopplung' stattfinden.

11.4.1 Organisationale Prozesse: Das ‚Vorher und Nachher' einer Transfergesellschaft

Die organisationalen Prozesse werden einerseits als dem Beginn einer jeweiligen Transfergesellschaft vorgeschaltet und andererseits am Ende bzw. nach dem Ablauf einer Transfergesellschaft stattfindend geschildert. Diese Aktivitäten werden als routineartig bzw. gleichbleibend dargestellt und folgen damit einem immer ähnlichen Ablaufmuster. Sie sind in die Strukturen und Abläufe der Trägerorganisation eingebunden, wobei je nach organisationaler Zuständigkeit unterschiedliche Tätigkeiten von den Expert*innen geschildert werden. So beschreibt zum Beispiel Expert*in 1, der/die im Verwaltungsbereich der Organisation tätig ist:

„Und dann fangen wir eigentlich an hier (...) ja meistens geht es mit der Kalkulation los. Dass man halt guckt (...) was kostet das Ganze [...] Ja, dann kriegen wir die Zahlen und dann müssen wir die Entgelte ermitteln, dann (...) meistens erstellen wir dann die VERTRÄGE oder geben die Muster von den Verträgen. […] Diese Dinge werden dann alle FESTgelegt und auch festgeschrieben. Da gibt es dann eben halt Verträge drüber. (...) Ja und dann wird geplant, wann das Profiling gemacht werden soll (...) und dann müssen dafür die Anträge gestellt werden […]Und das ist dann jede Menge Papierkram so. (lacht) Da muss man dann halt auch wissen welche Form man da wahren muss, welche Fristen eingehalten werden müssen (...) und dann haben wir natürlich diverse Listen, die wir führen müssen um die ganzen Daten dann auch zu erfassen (...) und auch die Termine einhalten zu können. (...) Ja und dann geht es dann irgendwann nach dem Profiling (...) da wird ja in den Verträgen dann festgelegt, wann die Transfergesellschaft dann beGINNT."

(Expert*in 1)

Expert*in 1 beschreibt zahlreiche Aktivitäten, die in einen zeitlichen Zusammenhang gestellt werden. Beschrieben werden die Aktivitäten dabei als unabänderliche Notwendigkeiten, an die man gebunden sei und an denen kein Weg vorbeigeht. Dem Format der Transfergesellschaft selbst wird dabei in zeitlicher Hinsicht ein Beginn nach den unterschiedlichen organisatorischen und anbahnenden Aktivitäten im Vorfeld zugeschrieben. Zu diesen vorgelagerten Aktivitäten wird auch das Profiling gezählt. Mehrfach wird auf den routineartigen Charakter der anbahnenden Tätigkeiten hingewiesen, die zumeist der Sicherstellung von Ressourcen zur Durchführung einer Transfergesellschaft dienen:

„Aber nichtsdestotrotz ist diese ganze Antragsstellung und so immer wieder das GLEICHE" (Expert*in 1)

Hier werden die Aktivitäten als immer gleich, bisweilen auch mit jeweiligem Anpassungsbedarf beschrieben. Es lassen sich auch weitere organisatorische Zuständigkeiten bzw. Formen der Arbeitsteilung in der Trägerorganisation erkennen. So berichtet Expert*in 5, dass er/sie neben den eigentlichen Beratungstätigkeiten auch für die Akquise von auftragserteilenden Firmen zuständig sei:

„Das heißt ich gehe auch in Unternehmen rein, berate Betriebsräte, (...) Personalleitungen zu Transfergesellschaften und versuche dort vor Ort Transfergesellschaften zu installIEren. Indem ich (...) Herr Gieske informiere und dann gehen wir da zusammen hin." (Expert*in 5)

Die Akquise wird vor allem als aktives Ansprechen und „Reingehen in Unternehmen" und im Weiteren als dortige Beratung verantwortlicher Personen geschildert und findet in Zusammenarbeit mit dem Organisationsleiter statt.

Expert*in 5 berichtet weiter über die Verteilung seiner Arbeitszeit, dass er neben dieser Form der Akquise auch für die allgemeine Unternehmensrecherche zuständig ist, indem er Firmen kontaktiert und deren möglichen Personalbedarf erfragt. Auch diese Tätigkeiten werden als ‚übergreifend' bzw. unabhängig vom Ablauf einzelner Transfergesellschaften geschildert. In Bezug auf das „Vorher" von Transfergesellschaften finden sich insgesamt unterschiedliche Teilprozessbeschreibungen seitens der Expert*innen (z. B. zur Kalkulation, Akquise, Recherche, Verhandlungen, Antragstellung, Vertragsgestaltung usw.), ebenso sind im Datenmaterial diverse Aktivitäten gegen Ende bzw. im Anschluss an eine Transfergesellschaft dargestellt: z. B. Dokumentation, Berichte/Abschlussberichte, Abrechnungsmodalitäten, das Führen von Verbleiblisten über Teilnehmende usw. Die zeitliche Markierung eines Endpunktes von Transfergesellschaften zeigt sich hier aber nicht so deutlich wie ihr Beginn: u. a. wohl auch, weil es in der Regel im Verlauf immer wieder zu Austritten kommt, sodass sich die TG allmählich ‚ausdünnt'.

Es finden sich also zunächst übergreifende organisationale Prozesse (vor allem im Vorfeld stattfindender Transfergesellschaften, aber auch am Ende bzw. nach Beendigung), in diese Prozesse ist die jeweilige Durchführung der einzelnen Transfergesellschaft eingelagert bzw. wird darin eingebunden. Dabei werden diverse grundlegende Funktionen erfüllt, die die Grundlage für die Durchführung einer Transfergesellschaft bilden: Akquisition neuer Auftraggeber, Kontakt mit der Agentur für Arbeit vor allem auch zur Sicherstellung von Finanzmitteln (TransferKuG, Qualifizierungsmittel usw.), Verhandlungen mit den personalabgebenden Unternehmen, mit potentiell einstellenden Firmen, Dokumentation und Transfer von Ergebnissen usw.

11.4.2 Abläufe in der Transfergesellschaft: Verlaufskurven und regionales Anschließen

Der konkrete Ablauf einer Transfergesellschaft wird von den Expert*innen insgesamt in einer vergleichbaren Weise geschildert: So folgt jede TG zwar einem ähnlichem Aufbau mit grundlegenden Elementen, diese werden übergreifend als Profiling, Eintritt in die TG, gemeinsame Erstellung von Bewerbungsunterlagen, evtl. Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie Herstellung von Firmenkontakten/Vermittlungsversuche gefasst. Dennoch sei aber jede TG je nach Teilnehmer*innen und Zusammensetzung jeweils sehr unterschiedlich (und kann auch hinsichtlich ihrer Dauer unterschiedlich sein). So schildert etwa Expert*in 2:

> „Es gibt nie dieselbe. Jeder Teilnehmer hat andere (...) Vorstellungen, hat andere (...) Biografien. (...) Ich glaube keine Transfergesellschaft gleicht sich. Es gibt kleine

> BAUsteine. Aber selbst, wenn man das Bewerbungstraining nimmt und sagt: Ein Lebenslauf. Das wird von Person zu Person unterschiedlich sein, weil sie einfach unterschiedliche Lebens- und Berufserfahrungen mitbringen. Man kann zwar Standards ansprechen aber jeder muss seine persönliche Note mit hereinbringen. So unterscheidet sich eine Transfergesellschaft immer sehr sehr stark von der vorherigen oder von der nächsten. (...) Das ist dann vielleicht ein bisschen zeitintensiv, damit man im Profiling schon einmal die Leute so ein bisschen kennenlernt. Vielleicht auch schon die ersten Ideen hat und ein bisschen vorbereiten kann. (...) Eine Vorstellung hat, wo es eventuell auch mit dem Einzelnen einmal hingehen kann. Wenn dann die Transfergesellschaft eine Zeit lang läuft, sind die Teilnehmer eher in der Lage einiges eigenständig zu machen. Dann sind die Termine nicht mehr ganz so häufig. Auch nicht mehr so notwendig." (Expert*in 2)

Expert*in 2 schildert, es gibt Bausteine, die man jeweils dem Bedarf entsprechend zusammensetzt. Die Beschreibung der Struktur einer Transfergesellschaft wird dabei eng gekoppelt an die Wahrnehmung einzelner Personen, ihrer Biographien und Bedürfnisse. Dabei folgt Expert*in 2 einer prozesshaften Darstellung: wenn die Transfergesellschaft eine Zeit lang läuft, sei es seiner Erfahrung nach so, dass die Treffen und damit die Intensität etwas weniger werden. Die Teilnehmer*innen könnten dann im Zeitverlauf eigenständiger agieren, was Expert*in 2 hier im Sinne einer Wirkmächtigkeit der Transfergesellschaft schildert. Dennoch hängt der Verlauf einer Transfergesellschaft primär von den Teilnehmenden ab, wobei es darum geht die jeweiligen Vorstellungen mit denen des Beraters zusammenzubringen. Insbesondere hinsichtlich des Beginns einer Transfergesellschaft wird der Aspekt der Vertrauensbildung benannt:

> „dass sehr viel auch der Vertrauensaufbau ist. Das sind so die ersten Monate. Dass wir auch diese kontinuierliche Präsenz und auch Ideen zeigen. Nehmen sie uns ernst? Wir helfen Ihnen auch wirklich, so gut es irgendwie geht. Viele sind ja nach außen hin erst einmal sehr freundlich aber nach innen skeptisch und misstrauisch." (Expert*in 4)

Im Hinblick auf einen „*Vertrauensaufbau*" wird hier die erste Phase einer Transfergesellschaft betont. Den Erfahrungen nach seien viele Teilnehmer zu Beginn eher „*skeptisch*" und „*misstrauisch*", wobei hier der professionelle Anspruch der Berater*innen betont wird, dies praktisch ‚umzudrehen' und in ein vertrauensvolles Verhältnis zu bringen. Vermittelt wird dabei, dass es darum geht den Menschen wirklich zu erreichen und nicht nur oberflächlich zu kommunizieren. Dies soll vor allem über starke Anwesenheit und Vorschläge bzw. Ideen erfolgen – wobei den Teilnehmenden damit vor allem die tatsächliche Möglichkeit der Wirksamkeit bzw. der positiven Effekte einer

Teilnahme an der Transfergesellschaft (Hilfe, „*so gut es irgendwie geht*“) vermittelt werden soll.

Erkennbar sind an den Darstellungen der Expert*innen insgesamt unterschiedliche Phasen einer Transfergesellschaft ähnlich einer Verlaufskurve: So wird die Anfangsphase als intensiv beschrieben, dann nimmt die Intensität im Verlauf etwas ab, wogegen es am Ende dann wieder einen Anstieg von Aktivitäten gebe. In den Äußerungen verdeutlicht sich einerseits die Prozesshaftigkeit von Transfergesellschaften, so musste zum Beispiel Expert*in 2 nach seinem Urlaub erstmal klären: „*Was ist passiert? Wie ist der Stand der Dinge? Wo muss man wieder ansetzen?*“. Dabei werden die einzelnen Phasen einer Transfergesellschaft als unterschiedlich ausgestaltbar basierend auf klaren einzelnen Elementen sowie unterschiedlich intensiv geschildert. Der Verlauf einer Transfergesellschaft wird somit insgesamt als eine flexible Struktur beschrieben.

In den Gesprächen mit den Expert*innen werden darüber hinaus grundsätzlich viele und vielfältige Kooperationspartner und Kontaktpersonen genannt, mit denen man als Transferträger zusammenarbeite. Dabei wird meist primär die Agentur für Arbeit genannt, weiterhin Arbeitgeber- und Wirtschaftsakteure, Weiterbildungsanbieter, aber zum Beispiel auch Ärzte oder Suchtberatung, wenn es darum geht einzelne Teilnehmer in bestimmten Lebenslagen zu begleiten. Als zentrale Aufgaben werden jedoch die Kontaktherstellung zu unterschiedlichen Ansprechpartner*innen im unmittelbaren Kontext von Arbeitsmarkt bzw. Arbeitsmöglichkeiten sowie das entsprechende Zusammentragen von Informationen und Kontakten im Zusammenhang mit diesen Akteuren genannt. Die Berater*innen beschreiben sich dabei als aktive Akteure, die intensiv Kontakte herstellen und schalten sich als Ansprechpartner*innen direkt zwischen die Teilnehmer*innen der Transfergesellschaft und die Firmen. Die Ansprache potentieller Arbeitgeber erfolgt dabei personenbezogenen (*„der heiße Kandidat aber das ist eine ABSOLUT treue Seele; „Der macht seine Arbeit RICHtig aus vollem Herzen“ (Expert*in 4).* Die Beraterin beschreibt hier eine Funktion des eigenen Tuns, die man am ehesten als „Werbebotschafter“ für die Teilnehmenden der Transfergesellschaft umschreiben kann. So findet sich hier eine ausführliche Darstellung der Fürsprache, des fast schon leidenschaftlichen Werbens für die Teilnehmer*nnen bei potentiellen Arbeitgebern, vor dem Hintergrund angenommener Arbeitsmarktanforderungen. Insgesamt wird im Zuge der Kontaktherstellung dabei dem Konstrukt der Region von den Expertinnen eine besondere Bedeutung zugeschrieben:

> „Und da sieht man, wie man je nach ReGION unterschiedlich angenommen wird und unterschiedlich handeln, sprechen und erklären muss. Und da erst einmal ein Gefühl für zu bekommen. Wie schließe ich mich sprachlich an das System an, in das ich mich gerade neu hineinbegebe?“ (Expert*in 4)

Transfer wird hier beschrieben als eine externe Maßnahme, mit der man von außen in die Region hineingeht bzw. sich in sie hineinbegibt (und damit etwas zu bearbeiten versucht, was offenbar aus der Region selbst heraus nicht zu bearbeiten ist). Als wesentlich wird hier die Herstellung regionaler Anschlussfähigkeit dargestellt – und zwar zunächst seitens der Berater*innen, die sich je nach regionaler Situation unterschiedlich verhalten und anpassen. Dabei wird als eine professionelle Kompetenz das Erfassen und Erkennen regionaler (und persönlicher) Eigenheiten und Besonderheiten suggeriert. Auffällig ist dabei insgesamt, dass Unterschiede und Veränderungen von Kontexten und Rahmenbedingungen von den Expert*innen übergreifend vor allem von Region zu Region gesehen und weniger im zeitlichen Verlauf geschildet werden. Expert*in 2 beschreibt dabei die Kontaktpflege als eine ständig neue Herausforderung, die nach Ablauf einer Transfergesellschaft *„in einer anderen Region eben wieder neu"* anfange. Klar beschrieben wird dabei das Reingehen in die jeweilige Region mit entsprechenden Überlegungen sowie die Öffnungsversuche des „verdeckten Arbeitsmarktes": Die Berater*innen sehen sich in der klassischen Funktion des Türöffners, es geht darum, den Teilnehmer*innen nicht unmittelbar zugängliche Bereiche des Arbeitsmarktes zugänglich zu machen.

Insofern kann man auch von einem spezifischen Matching der Transfergesellschaft sprechen: So geht es im Rahmen der TG nicht nur darum, die Teilnehmer*innen entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes und im Sinne eines „Matchings" vorzubereiten, sondern eine möglichst produktive und gelingende Verbindung zwischen den Teilnehmer*innen und der Region herzustellen. Dies erfolgt zunächst über Kontaktaufnahme, Hinweise und Informationsweitergabe bezüglich der Teilnehmenden bzw. einer Gruppe von Teilnehmer*innen (so wird u. a. geschildert, wie z. B. Kurzprofile mehrerer Personen an mögliche Arbeitgeber weitergegeben werden). Im Verlauf und je nach Situation werden dann auch Informationen und Bedarfe von Einzelpersonen kommuniziert und transferiert. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei auch die Netzwerkbildung bzw. das Anknüpfen an bestehende Netzwerke (*„Gibt es Netzwerke, in die man eintauchen kann?" Expert*in 2).* Dieses wird als immer neue Herausforderung gerahmt, die sich in ihren Grundzügen immer wieder ähnelt, nur der Ort wird verschoben (*„Wanderzirkus"*). Damit verdeutlicht sich insgesamt gewissermaßen ein Arbeiten der Berater*innen nach innen als auch nach außen. Neben der Arbeit mit den Teilnehmer*innen im Inneren der TG ist ein wichtiger Teil des Prozesses auch das „Rausgehen", bzw. das Aufbauen und Generieren regionaler Netzwerke. Es geht darum, regionale Verbindungen herzustellen.

11.4.3 Übergänge und Übergangsunterstützung als individuell angepasste Unterstützungsprozesse

Wie sich in den vorherigen Abschnitten immer wieder gezeigt hat, wird hinsichtlich der Beschreibungen der Teilnehmenden einer Transfergesellschaft in den Aussagen der Expert*innen insgesamt eine große Unterschiedlichkeit thematisiert. Dabei nehmen die befragten Expert*innen häufig eine Einteilung der Teilnehmenden in Gruppen vor. Expert*in 2 unterscheidet primär zwei Gruppen von Teilnehmenden: betreuungsintensive Personen mit viel Unterstützungsbedarf (*„Haben überhaupt keine EDV-Erfahrung. Das heißt, sie fangen jetzt an mit dem Umgang: Was ist ein Computer?“)* sowie andererseits Teilnehmer*innen, die selber schon als *„Experten“* beschrieben werden können.

> „Das sind Fachbereiche, wo man sagt: Das sind eigentlich die Experten, die kennen ihren Markt. Da muss man vielleicht ein größeres Zeitfenster ansetzen, das man sagt: Das wird schon klappen. Es muss nur zum richtigen Zeitpunkt wieder ein Arbeitsplatz da sein.“ (Expert*in 2)

Expert*in 3 nimmt ebenfalls unter anderem eine Unterteilung in *„alleine laufen können“* und *„mehr Unterstützung brauchen“* sowie eine Unterscheidung in gut Ausgebildete und ungelernte Teilnehmer*innen vor, die erst qualifiziert werden müssen. Ähnliche Beschreibungen finden sich übergreifend in den Äußerungen auf die Frage nach leichteren und schweren Fällen in der täglichen Arbeit. Als klassischer leichter Fall werden zumeist Personengruppen beschrieben, die wissen was man will, sich selbständig oder mit geringer Unterstützung bewerben können, innerhalb von ein paar Wochen in Arbeit sind, sowie Unterstützung eher nur auf Zuruf benötigen. Schwerere Fälle werden vor allem gesehen, wenn große Schwierigkeiten in Bezug auf die Bewerbungsverfahren vorliegen (Probleme im Umgang mit dem PC, mit dem Formulieren von Bewerbungen, mit der Eigenständigkeit insgesamt usw.), weiterhin wenn „Vermittlungshemmnisse“ vorliegen, wobei hier häufiger Krankheiten, Behinderungen oder private Probleme genannt werden. Es finden sich auch weitere Kategorisierungen hinsichtlich der Teilnehmenden: Teilnehmer*innen werden einerseits als Menschen mit Sorgen und Ängsten, auf die etwas einstürzt und die in ihrer Existenz bedroht sind, beschrieben (vgl. Expert*in 5). Teilnehmende werden aber auch als Menschen mit Wahlmöglichkeiten gesehen, die klare Ansprüche an eine Arbeitsstelle haben und diese Anforderungen auch vertreten.

Auffallend ist, gegenüber der häufigen Beschreibung von Teilnehmenden in einer bestimmten Gruppenlogik, zugleich die immer wieder präsente Beschreibung individueller Bedürfnisse und Möglichkeiten (und die dahinter stehende individualisierte Idee von Hilfe). So äußern Expert*innen in ähnlicher Weise:

„Auch da muss man ein bisschen gucken: Wer kriegt das für sich gut sortiert? Wer ist in der Lage für sich auch Entscheidungen zu treffen? Es gibt auch Leute, die das nicht so auf die Kette kriegen. Die auch einfach ihre Arbeit total als Rahmen brauchten. (...) So als Lebensrahmen. (...) Und die dann auch in so etwas wie ein Loch fallen, wenn der Lebensrahmen halt nicht mehr da ist. Denen man nicht unbedingt einen Gefallen damit tut, sie selbst entscheiden zu lassen. Wo es dann ein bisschen so läuft: So läuft das dann und hier sind die Termine. Das gibt es auch." (Expert*in 3)

Es verdeutlicht sich damit ein differenzierter Umgang mit Klienten bzw. ein unterschiedlicher Blick auf Adressat*innen, je nach Hintergrund und Situation. Übergreifend findet sich eine Idee bzw. Vorstellung eines* ‚selbständigen Klient*in', wenn jedoch hiervon eine größere Abweichung festgestellt wird, erscheint ein stärkerer Hilferahmen nötig. Insofern kann der ‚Hilfemodus' seitens der Berater*innen als unterschiedlich intensiv beschrieben werden. Die Art der Hilfe ist grundsätzlich ähnlich und entspricht den einzelnen Elementen einer Transfergesellschaft, die Intensität ist je nach Bedarf aber unterschiedlich. Insgesamt verdeutlichen die Expert*innen in der Beschreibung ihrer Zielgruppe eine große Bandbreite an Teilnehmenden: Zwischen Nichtwissenden und Experten, zwischen gut ausgebildet und ungelernt, zwischen selbständig und stark hilfebedürftig und defizitär, als Menschen mit Sorgen und Ängsten usw. Dabei steht diese Einteilung in Gruppen einer ebenso häufigen Beschreibung von einzelnen Teilnehmenden und ihren individuellen Problemen und Bedürfnissen gegenüber. In diesen Fällen wird dann ‚näher hingeschaut' und bei Bedarf ein erweiterter und individuell angepasster Hilfemodus aktiviert. Hierbei werden auch weitere Aspekte der alltäglichen Arbeit der Berater*innen genannt, so etwa die Ermöglichung sozialer Beziehungen bzw. Kontakts:

„Also, dass man auch merkt (...) durch die Arbeit fällt auch eine ganz WICHtige Komponente der Arbeit – nämlich dieser soziale Kontakt – weg. (...) Grade in einer Transfergesellschaft, wo nur noch zwei über sind (...) fehlt da manchmal dieser soziale Austausch. Das heißt, da muss man auch immer gucken: ´Gut, wie kann man da Raum geben, dass DIE sich auch nochmal austauschen'. Also da kann man jetzt nicht sagen: ‚Das interessiert mich nicht, das mache ich nicht'. Also natürlich ist man dann auch wirklich für mehr Bedürfnisse da, als nur: ‚Ich spreche mit dem Arbeitgeber'. (...) Sie müssen in dem Bestärken – der eine Mann ist ledig. Beziehungsweise sein ganzer Familienkreis wohnt im XYgebiet und (...) der HAT nicht so vielen sozialen Kontakt und Austausch. Das ist für ihn auch immer wichtig, dass er (...) auch mal zehn Minuten hat, auch einmal zu erzählen, was ihn beschäftigt. Und sich da eine Rückmeldung zu holen. Also es ist wirklich mehr als nur diese Beratung, wenn dann dieser persönliche vertraute Kontakt zustande gekommen ist."

(Expert*in 4)

Expert*in 4 thematisiert hier die psychosoziale Ebene der eigenen Transferarbeit. Dabei kann einerseits die Gruppe als gemeinsamer Raum für den wechselseitigen sozialen Kontakt und Austausch genutzt werden. Wenn erkennbar ist, dass dieser Austausch in der Gruppe problematisch ist (hier: weil zu wenige Teilnehmer*innen da sind) sieht es Expert*in 2 auch als Aufgabe an, für den entsprechenden kommunikativen Austausch zur Verfügung zu stehen und entsprechende Situationen herzustellen.

Übergreifend erkennbar ist an den Äußerungen der Expert*innen eine relativ klare Idee der Begleitung einer Übergangsphase von Menschen nach Beendigung eines Arbeitsverhältnisses. Übereinstimmend vermitteln die Expert*innen die idealtypische Idee einer guten und gelingenden Vermittlung und Überleitung in ein neues ansprechendes Arbeitsverhältnis:

> „Aber diese Leute grade im Rahmen der Transferarbeit abzuholen und sagen: ‚Du hast jetzt die Möglichkeit diesen Weg einzuschlagen und wirklich das zu machen, das dich antreibt und interessiert'. Da gibt es Arbeitgeber und Arbeitsplätze. Es gibt Unternehmen, die gucken eher auf Motivation und Interesse, als darauf, was der oder diejenige als Ausbildung oder Qualifikation hat. Das ist wirklich interessant, mit Menschen zu arbeiten und zu schauen (...) wie kann man sich in sechs, acht Jahren, wenn man sich wieder über den Weg läuft noch einmal in die Augen gucken."
>
> (Expert*in 2)

Expert*in 2 beschreibt hier die Herstellung von Passung zwischen den Motivlagen von Teilnehmer*in und Arbeitgeber, wobei es darum geht ‚das Richtige' für den/die jeweilige/n Teilnehmenden zu finden („*das dich antreibt und interessiert*"). Man könnte sagen, es zeigt sich hier eine Passungsidee mit ‚reflexiver Komponente', in der es nicht nur darum geht, Arbeitnehmer*innen entsprechend bestimmter Anforderungen der Arbeitswelt ‚einzupassen' sondern das persönlich und individuell Passende zu finden. Vor allem Expert*in 2 beschreibt, dass ein wichtiger Aspekt der eigenen Arbeit dabei auch sei, Unternehmen zu öffnen sowie den Teilnehmer*innen die Möglichkeit des Ausprobierens zu geben, um letztlich ‚das Richtige' finden. Die eigene Arbeit wird dabei auch als „*Abholen*" beschrieben und es zeigt sich eine nachhaltige Idee von Übergang bzw. Vermittlung, die am Einzelfall beschrieben wird („*wie kann man sich in sechs, acht Jahren, wenn man sich wieder über den Weg läuft noch einmal in die Augen gucken*"). Betont wird ausdrücklich, dass es in der Beratungsarbeit auch darum gehe, die Teilnehmer*innen für die Zukunft zu rüsten. Die Expert*innen positionieren sich dabei als Profis, die die Entwicklungen des Arbeitsmarktes insgesamt im Auge haben und künftige Veränderungen einschätzen können – und dies vor dem Hintergrund des eigenen Anspruchs, langfristig und nachhaltig in Arbeit zu vermitteln. Übergreifend vermittelt sich auch in weiteren Aussagen die Idee der Vermittlung in „*gute Arbeit*" und „*stabile Beschäftigung*", mit der man sich klar

von der Möglichkeit der Zeitarbeit abgrenzt (*„Das ist nicht unser Verständnis von GUter Arbeit" Expert*in 4*). Die Orientierung erfolgt dabei klar an einem ‚Normalarbeitsverhältnis'. Es wird zugleich aber darauf hingewiesen, dass Erfolg weitaus mehr sein kann als reine Vermittlung in Arbeit:

> „Ich bin dann erfolgreich, wenn ich das Gefühl habe, den Leuten gerecht geworden zu sein und ihnen die Beratung und Unterstützung gegeben habe, dass sie für sich etwas daraus gezogen haben." (Expert*in 3)

Erfolg in der Arbeit wird hier primär an der angemessenen Erbringung einer individuellen Hilfeleistung festgemacht, was auch immer bedeuten kann, einen Zwischenschritt auf dem Weg in Arbeit absolviert zu haben. Übergänge im Rahmen von Transfergesellschaft werden dabei auch als Möglichkeit etwas Neues kennenzulernen gerahmt (*„Vielleicht auch einmal auf die Idee zu kommen, ganz etwas anderes zu tun. Was ich sonst vielleicht nicht machen würde." Expert*in 1).* Die Transfergesellschaft wird auch als Entwicklungsraum beschrieben:

> „Was ich an Transfergesellschaften MAG, ist, dass man sehr viel Gestaltungsspielraum hat und wirklich sehr viel (...) entWICKeln kann. Zwischen dem Transferberater und der Person. Und ich finde es manchmal schade: ‚Ööh, Sie sind in der Qualifizierungsgesellschaft'. Also da manchmal so ein schlechter Ruf hinterherhinkt (...) und man sich manchmal auch sehr dafür rechtfertigen muss. Man kriegt manchmal sowas gesagt, wie: ‚Ach also du geWINNST an deiner Arbeit daran, dass andere Leute ihren Job verlieren?'. Dann sage ich: ‚Ja und der Arzt verdient daran, dass der Mensch krank geworden ist'. ‚Hmm... ach so....ja'. Also ich mag das Transfergeschäft gerne und ich mag meine Arbeit. Ich finde es manchmal schade, dass es in der Öffentlichkeitserscheinung nicht immer durchaus positiv ist." (Expert*in 4)

Somit zeigt sich übergreifend eine individualisierte und ganzheitlich orientierte Übergangsidee. Die Arbeit mit den Teilnehmenden wird auch als gemeinsame Entwicklung verstanden und eher im Sinne des Eröffnens von Optionen dargestellt und nicht in der zwingenden Überleitung in ein passendes Arbeitsverhältnis. Dieses steht dennoch idealtypisch im Hintergrund – und zwar im Sinne einer nachhaltigen Vermittlung in gute Arbeit.

11.3.4 Zusammenführung: Kopplungen von organisationalem Rahmen, Beratung und Übergang

Aus der Perspektive der Expertinnen erscheint Beratung in der Transfergesellschaft als komplexes System, indem die organisationalen Prozesse zunächst den grundlegenden Rahmen und auch die Grundlage für die Durchführung einzelner

Transfergesellschaften bilden. Eingebettet darin sind die Prozesse auf der Ebene der Transfergesellschaft, mit denen sich beispielsweise ein *flexibler und jeweils angepasster Ablauf* einer Transfergesellschaft mit ähnlichen Elementen verdeutlicht sowie die Herausforderung einer immer neuen Herstellung von *regionaler Anschlussfähigkeit*. Ebenso zeigt sich ein differenziertes Verständnis der eigenen Arbeit zwischen Begleitung, Vermittlung und Unterstützung sowie ein Hilfeverständnis je nach Adressat*in und letztlich eine *individualisierte Idee von Hilfe und Unterstützung*. Auf der Ebene der einzelnen Übergangsprozesse werden dann die ausführlichen Adressat*innenbeschreibungen zwischen einer starken Gruppenlogik und den Bedürfnissen des Einzelnen deutlich und es vermittelt sich eine idealtypische Idee von ‚guter Arbeit' und einem möglichst ‚nachhaltigen Übergang'. Die *vielfältigen Fremdpositionierungen* in Form der Einteilung in Gruppen seitens der Berater*innen (zwischen Teilnehmenden als Expert*innen und Hilfebedürftigen usw.) werden von den Berater_innen letztlich innerhalb der Gesamtkonstruktion Transfergesellschaft als rationales und sinnvolles Konstrukt konstituiert. Die diversen Kategorisierungen bzw. Adressierungen hinsichtlich der Teilnehmenden erscheinen aus Sicht der Expert*innen als notwendig, auch um angesichts ökonomischer Zwänge eine adäquate Hilfeleistung im (eher seltenen) Einzelfall erbringen zu können. Ebenso finden sich als eine weitere Rationalität in den Äußerungen *vielfältige Selbstpositionierungen* und Rollenbeschreibungen der Expert*innen selbst. Auch hier geht es darum, den unterschiedlichen Anforderungen im komplexen Konstrukt Transfergesellschaft zu entgegnen und sich diesbezüglich breit zu positionieren. So schwanken die Anforderungen an die professionellen Berater*innen u. a. zwischen der Rolle des Arbeitspartners auf Augenhöhe, eines psychosozialen Unterstützers/fürsorgerisch Helfenden, eines Dienstleisters sowie der Funktion des momentanen Arbeitgebers für die Teilnehmenden, der auch mal direktiv handelt. Die einzelne Transfergesellschaft ist damit deutlich in den organisationalen Rahmen eingebettet, sie wird aber *strukturell als ein anderer Raum* hergestellt. Während der organisationale Rahmen als stark standardisiert und routinisiert beschrieben wird, wird die Transfergesellschaft selbst als anpassungsfähiger und variabler Prozess bzw. als flexible Struktur konstituiert. Trotz der strukturellen Abgrenzung erscheinen beide Ebenen durch die Einbettung der Beratungs- und Übergangsprozesse in den organisationalen Rahmen auch hier als lose gekoppelt.

11.5 Biographische Perspektiven: Die Transfergesellschaft als berufsbiographisches Moratorium

In einem letzten Schritt sollen nun die berufsbiographischen Sichten der Teilnehmer*innen in den Blick genommen werden. Im Zeitraum von Dezember 2015 bis März 2016 wurden fünf biografische Interviews mit Transferteilneh-

mer*innen in einer Altersspanne zwischen 30 und 62 Jahren geführt. Insgesamt wird in den Analysen deutlich, dass die Teilnahme an der Transfergesellschaft aus der berufsbiographischen Sicht der Teilnehmer*innen als ein spezifischer Raum gefasst wird, der sich in die jeweiligen biografischen Konstruktionen in gewisser Weise einfügt bzw. diese anschlussfähig macht. Die Transfergesellschaft wird als ein legitimer Raum des vorübergehenden Stillstands bzw. als Moratorium verstanden, mit welchem eine gewisse Zeit des ‚Durchatmens' ermöglicht wird, ohne die arbeitsmarktpolitischen Anforderungen (Vermittlung bzw. Übergang in Arbeit) aus den Augen zu verlieren. Im Folgenden sollen entsprechende zentrale Einsichten anhand zweier Biographien auszugshaft verdeutlicht werden.

11.5.1 Herr A.: Die Transfergesellschaft als berufsbiographischer Reflexionsraum

Der Interviewte macht eine Ausbildung zum Klempner, nachdem er seinen Wunsch, Elektriker zu werden, nicht umsetzen konnte. Aus gesundheitlichen Gründen macht er dann eine Umschulung zum Funkelektroniker, findet aber in Zeiten einer Wirtschaftskrise keine Anstellung. Nach einer Phase als Kälte- und Klimamonteur, bekommt er eine Stelle als Lagerist, wo er die längste Zeit seiner bisherigen Berufsbiografie tätig ist (18 Jahre). Es schließen sich noch zwei weitere Anstellungen und eine Qualifizierungsmaßnahme der Agentur für Arbeit an. Die meiste Zeit zwischen den Anstellungen befindet er sich in Arbeitslosigkeit, seit seiner letzten Entlassung ist er Teilnehmer der Transfergesellschaft. Über die gesamte Erzählung hinweg wird deutlich, dass es bei der Suche nach einer neuen Anstellung immer um die Herstellung von Passung zwischen dem Arbeitsmarktangebot/-bedarf und den persönlichen Wünschen und dem individuellen Bedarf des Interviewten geht und in diesem Sinne auch die Transfergesellschaft genutzt wird. In der Gesamtnarration wird eine Leidensgeschichte erzählt, die zum einen geprägt ist von vielen Abbrüchen des In-Arbeit-Seins, der Anforderung, wieder eine neue Anstellung zu finden, und den damit verbundenen oft vergeblichen Bemühungen des Interviewten. Zum anderen wird ausführlich von der parallel einhergehenden Verschlechterung seiner gesundheitlichen Situation und seinen Bemühungen berichtet, die Employability dennoch bestmöglich aufrecht zu erhalten.

Ein sich abzeichnendes biographisches Muster wird erkennbar in den Beschreibungen eines Umgangs mit Scheitern:

> „ich hab dann zig Bewerbungen geschrieben, war über zwei Jahre zu Hause und hab dann, weiß ich nicht mehr, weit über hundert Briefbewerbungen geschrieben. Die ganze Gegend abgeklappert hier und war nichts zu kriegen." (Z. 71 – 74)

In seinem Umgang mit Scheitern (Entlassung aus einem Job, erfolglos bei der Suche nach einem neuen Job) positioniert sich der Interviewte mit einem hohen Maß an Eigenaktivität bei der Suche nach einem neuen Job. Er bemüht sich trotz negativer Erfahrungen aufopferungsvoll im Rahmen seiner Möglichkeiten (Bewerbungen schreiben, Gegend abklappern) wieder in Arbeit zu kommen und hält diese Motivation und Tätigkeit eine lange Zeit aufrecht. Auch ein erneuter Rückschlag hält ihn nicht davon ab, weiter aktiv zu sein. Sein Wille bleibt ungebrochen und er greift auch zu anderen Mitteln, als er merkt, dass sich durch seine bisherige Aktivität nichts ändert:

> „Und dann äh, hab ich beim Arbeitsamt mal Druck gemacht, und hab gesagt so geht das nicht weiter. Ich muss Arbeit haben, egal was da kommt" (Z. 140 – 142).

Sein Scheitern rechtfertigt er meistens durch persönliche Umstände, die durch ihn unverschuldet eingetreten sind, und durch strukturelle Gegebenheiten, für die er nicht verantwortlich ist, die aber eine große Rolle für seine individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt spielen. So verweist er auf altersbedingte Chancenlosigkeit, dabei bedingt zum einen seine körperliche Einschränkung die Begrenzung des Spektrums der Tätigkeiten, die er ausführen kann, zum anderen stellt die wirtschaftliche Situation einen Einflussfaktor auf seine Chancen dar (deutlich werdend z. B. indem von einer zurückliegenden Wirtschaftskrise berichtet wird). Sein unbedingter Wille zu arbeiten, steht zunehmend im Widerspruch zu seinen Einschränkungen, die bestimmte Jobs unmöglich für ihn machen. Sein Ziel ist aber die Schaffung der individuell bestmöglichen Ausgangslage, um wieder Arbeit zu finden, er strebt nicht danach, über eine mögliche Arbeitsunfähigkeit frühzeitig aus dem Erwerbssystem auszuscheiden. In Arbeit zu sein ist für den Interviewten eine Normalitätsvorstellung und dementsprechend groß ist auch der Wille und die Aktivität, diese Normalität zu realisieren.

In seiner beruflichen Anfangszeit scheinen Übergänge für ihn keine besondere Herausforderung darzustellen, es schließt sich immer etwas an das Vorhergehende an. Mit der Zeit kommen jedoch hinderliche Faktoren zum Tragen (zunehmendes Alter, körperliche Einschränkungen, schlechte wirtschaftliche Situation), wodurch sich längere Phasen von Arbeitslosigkeit einstellen, bevor eine neue Anstellung gefunden wird. Diese Phasen zeichnen sich für ihn durch Stillstand aus *(„das war irgendwie ausweglos alles", Z. 140)*. Zunehmend bedeutsam wird daher die Eigenaktivität des Interviewten bei der Suche nach neuer Arbeit. Die systematische Unterstützung von Institutionen bei der Suche bringt meistens kein Ergebnis, eher die unsystematische Strategie über persönliche Bekannte führt zum Erfolg. Der Modus der Übergänge zeichnet sich über die gesamte Erzählung hinweg durch das Reinschlittern/Reinrutschen in Arbeit aus:

„Und dann bin ich, hab ich die Faxen dicke, denke, jetzt machst du irgendwas. Dann kam ich dazu, da suchte jemand hier nen Kälte- und Klimamonteur. (.) Bin ich dann rein gerutscht und hab Kälte und Klima gemacht" (Z. 74 – 77).

Eine gezielte Suche, die eigenen Wünschen entspricht, führt nicht zum Erfolg und der Druck wird mit der Zeit so groß, dass – wahrscheinlich um Geld zu verdienen – jeder Job angenommen wird, der sich bietet (hauptsächlich über Bekannte)

Grundlegend für die Entscheidung, in die Transfergesellschaft zu wechseln, ist seine Vorstellung, dass in hohem Alter kaum eine Chance besteht, eine neue Anstellung zu finden. Dabei wird die Transfergesellschaft insgesamt als Verwahrraum mit aktivierender Unterstützung wahrgenommen. Sie wird als ein Ort wahrgenommen, wo sich der Interviewte aufhalten kann und zugleich in einer vermeintlich profitableren Situation ist (v. a. finanziell). Einerseits wird die TG als Auffangbecken für alle Unvermittelbaren aufgefasst, andererseits als gewissermaßen letzte Chance auf neue Arbeit. Durch die Atmosphäre in der TG wird Hoffnung vermittelt:

„Ja, und das war so ganz gut, ganz schön, wenn die da so euphorisch dabei gehen und auch Einsatz zeigen, ist ja soweit in Ordnung" (Z. 256 – 258).

Dennoch ist für ihn persönlich nicht mehr die Hoffnung auf ein bestimmtes Ziel (in Arbeit sein) leitend in der TG-Teilnahme, sondern das Arrangieren mit der aktuellen Situation. Eigentlich sieht er keine Zukunft für sich auf dem Arbeitsmarkt und beschreibt die Untätigkeit/Passivität und Hoffnungslosigkeit in seiner jetzigen Situation: „*So ist das für mich so ein bisschen, naja, eigentlich nur so ein Dahinvegetieren" (Z. 276 – 277).* Um sich nicht in diesem Zustand aufzugeben, wird die Unterstützung der Transfergesellschaft geschätzt:

„Das ist (5) ja, was ich schon gesagt habe, dass ich wahrscheinlich immer diesen Schub bekomme danach. Dass ich dann, weil so ein bisschen Druck brauch ja jeder Mensch, das ist ja ein ganz normaler Fall, sonst, die Meisten lassen sich ja dann irgendwo hängen oder gehen, was auch immer. oder man beschäftigt sich mit anderen Dingen halt, wo man das Ganze, das Wichtigste eigentlich in Vergessenheit gerät, oder was auch immer. Ne, das, was ich damit am meisten verbinde ist, wie gesagt, dieser Schub, den ich dann immer mal bekomme. Das brauch nicht viel sein. Das ist nur mal so eine Erinnerung, mal gucken und irgend so ein Hinweis vielleicht, der sich daraus ergibt. Aus einem einfachen Gespräch, ergibt sich manchmal was. Und dann hilft mir das erst mal. Dann kann ich mich da wieder, wieder hinhocke und dann kümmere ich mich da wieder mehr drum." (Z. 756 – 767)

Der zentrale Wert der Transfergesellschaft wird in der kontinuierlichen Akti-

vierung gesehen, die sie immer wieder auf der Ebene der Motivation für ihn leistet. Mit der Trägheit und psychischen Belastung sowie mit der generell aussichtslosen Situation, die sich durch das Nicht-in-Arbeit-Sein einstellt, legitimiert er den individuellen Wert der Unterstützung in der Transfergesellschaft. Der Austausch über die Situation mit den Berater*innen, aber auch mit anderen, die ähnliche Probleme haben, gibt ihm immer wieder Energie, sich mit der Arbeitssuche zu beschäftigen. Dem misst er für sich mehr Gewicht bei, als der praktischen Hilfe, die er dort auch z. B. bezüglich Bewerbungsunterlagen erhält. Nichtsdestotrotz wird auch bei der Unterstützung bzgl. Bewerbungsunterlagen transportiert, dass die Teilnehmer*innen ungezwungen Hilfe bekommen, wenn sie sie benötigen. Die Hilfe ist jederzeit für die Teilnehmer*innen abrufbar und unkompliziert zugänglich.

11.5.2 Herr B.: Die Transfergesellschaft als institutioneller Rahmen der konstruktiven Bearbeitung von Stillstand

Der Interviewte tritt eine Ausbildung zum Maler und Lackierer aufgrund von mangelnden Alternativen und zeitlichem Druck an, aus heutiger Sicht würde er diesen Beruf nicht noch einmal wählen. Diesen Umstand schreibt der Interviewte vor allem dem Zeitverlust durch seinen längeren Aufenthalt im außereuropäischen Ausland, wo er mehrere Jahre beschult wurde, und der fehlenden Unterstützung durch die Institutionen zu. Nach seiner Ausbildung entscheidet sich der Interviewte für ein Freiwilliges Soziales Jahr, welches er als Zeitgewinn beschreibt, um sich um passende Arbeitsplätze zu bewerben. Er beschreibt sein Leben als von äußeren Umständen bestimmt, aus denen er nicht ausbrechen kann. Aus seinen Schilderungen spricht die Wahrnehmung großer Passivität und geringer Entscheidungsmöglichkeiten: *„Musste mich irgendwie Berufs, ne, mich orientieren irgendwo. Mehr oder weniger war es am Ende, alles wurde mir so reingedrückt" (Z. 41-45)*. Die aktuelle Phase wird von dem Interviewten erneut als Stillstand wahrgenommen, jedoch sieht er die Transfergesellschaft als gute Möglichkeit, sich Zeit zu nehmen eine neue Arbeitsstelle zu finden. In der Gesamtnarration wird der Lebensverlauf als Problemgeschichte beschrieben, die von Zeitverlust, Stillstand und Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Ein Muster in den frühen biographischen Schilderungen ist dabei die Wahrnehmung einer fehlenden institutionellen Unterstützung, mit der auch Phasen des Stillstands (hier vor allem während der Schulzeit) legitimiert werden:

> „Es hat sich eigentlich keiner um mich gekümmert. Das irgendwie meine Sprache besser wird, oder ja, das ist eigentlich das A und O, wenn man das Land wechselt. Das wurde nicht gefördert, damals. Acht- sechs-, ne, siebenundneunzig wurde das nicht. Also ich hatte nicht das (...) wie soll ich sagen, es war für mich nicht so. Heute

> Integration, Integration, früher war es nicht so. Früher wurdest du da reingesetzt, hast es dir angeguckt, ich habe mir die achte Klasse komplett einfach, ich saß da einfach nur und hab es mir angehört und bin jeden Tag dahin gegangen. Hat keinen Sinn gemacht, um ehrlich zu sein". (Z.77-85)

In dieser Aussage wird nicht nur die Wahrnehmung fehlender institutioneller Unterstützung deutlich, sondern gleichzeitig die Fremdbestimmung und Handlungsunfähigkeit, der sich der Befragte ausgesetzt sah. Nichts desto trotz bricht er nicht aus den vorgegebenen Strukturen aus *(„reingesetzt wurde")*, sondern stellt sich ausdauernd der Situation und versucht so auch seine Handlungsfähigkeit ein Stück weit zurück zu bekommen (*„und bin jeden Tag dahin gegangen"*).

Im Zeitverlauf ergibt sich über eine Leiharbeitsfirma die Möglichkeit seinen in der Zwischenzeit erlernten Beruf als Lackierer auszuüben und in der Arbeitswelt anzukommen. Jedoch wird diese Entwicklung durch strukturelle Bedingungen wieder beendet, indem Entlassungen aufgrund von Umstrukturierungsmaßnahmen in der Firma anstehen und er gekündigt wird. Die Kündigung und die Möglichkeit der Teilnahme an der Transfergesellschaft zwingen den Interviewten eine Entscheidung zu treffen. In diesem Kontext entscheidet sich der Interviewte für die Transfergesellschaft: *„ich habe die Transfergesellschaft genommen, um Zeit zu gewinnen wieder, um etwas Neues zu suchen"*. Die Transfergesellschaft wird also wesentlich als Zeitgewinn und Schaffen von Entscheidungsräumen gerahmt:

> Zwölf Monate geht die, man hat echt viel Zeit. Man ist arbeitssuchend und nicht arbeitslos. Das war für mich auch wichtig, dass es in meinem Lebenslauf nicht drin steht, ein Jahr irgendwie rumgegammelt. Das war eigentlich der Hauptgrund. Das ich keine Lücke habe am Ende. (lacht) (Z.418-422)

Der Interviewte deutet die Transfergesellschaft als gesellschaftlich akzeptierte Form des Zeitnehmens und der Arbeitssuche. Im Gegensatz dazu erscheint die Möglichkeit der Arbeitslosigkeit als nicht akzeptabel *(„dass es in meinem Lebenslauf nicht drin steht, ein Jahr irgendwie rumgegammelt.")* und es verdeutlicht sich die Wahrnehmung legitimer und nichtlegitimer Statusformen. Der Interviewte bewertet die Entscheidung für die Transfergesellschaft als positiv und betont insbesondere das große Engagement einzelner Berater*innen:

> „Die [Organisation] ist eigentlich an sich eine, ich sage immer wieder, die xy zum Beispiel. Die kniet sich wirklich rein. Die versucht wirklich alles, sie (...). Du merkst auch, dass sie zu Hause sich Gedanken macht, um die Leute. Dass sie was raus sucht, dass sie a) sich Betriebe vor nimmt, wo sie da abtelefoniert, dass sie dich zu Hause anruft und frag: ‚Was ist neu? Was ist? Was gibt es Neues?'" (Z.442-447)

Die Tätigkeit der Beraterin erscheint dem Befragten als außergewöhnlich und nicht selbstverständlich. Die Wahrnehmung der Teilnahme an der Transfergesellschaft steht im Kontrast zu den Schilderungen hinsichtlich der erlebten Übergänge in die Ausbildung bzw. in die Schule. Die Beraterin wird dabei im Sinne einer ‚aufopfernden Katastrophenhelferin' gedeutet. Beratung wird insgesamt als Scharnier zwischen den Betrieben und den Transfergesellschaftsmitgliedern wahrgenommen, durch die Beratung erfolgt letztlich eine konstruktive und legitime Form der Bearbeitung von Stillstand.

11.5.3 Zusammenführung: Die Transfergesellschaft als berufsbiographisches Moratorium

Wie anhand der beiden exemplarisch ausgewählten Fälle deutlich wird, wird die Teilnahme an der Transfergesellschaft aus der berufsbiographischen Sicht der Teilnehmer*innen als ein spezifischer Raum konstituiert, der sich in die biografischen Konstruktionen in gewisser Weise einfügt. In beiden biographischen Interviews wird die berufsbiographische Orientierung an Erwerbsarbeit und einem *klassischen Normalverlauf ohne Brüche* erkennbar. Diese Orientierung wird durch das *permanente Bemühen um Passung* mit den Bedarfen des Arbeitsmarkts auf Seiten der Arbeitnehmer*innen sichtbar (berufliche Neuorientierungen, Weiterbildung usw.). Die berufsbiographischen Konstruktionen sind damit an einem Konzept der *Employability* orientiert, für dessen Herstellung die eigenen Aktivitäten relevant sind. Brüche werden dabei zugleich als unverschuldete Umstände konstruiert – entweder im Individuum oder in der gesellschaftlichen Struktur verankert – die zum Arbeitsverlust bzw. erschwerten Übergang in Arbeit führen. Die Verarbeitung dieser Brüche gegenüber der Normalvorstellung erfolgt zwischen Rationalisierung (soziale und nachvollziehbare Kriterien der Kündigung wie z. B. ledig, keine Kinder, werden als gerecht empfunden) und Problematisierung (Ungerechtigkeitsempfinden aufgrund unverschuldeter individueller Einschränkungen wie Alter, körperliche Einschränkungen, fehlende Sprachkompetenz und/oder äußerer Umstände wie z. B. wirtschaftliche Situation, Druck von außen). Insgesamt werden biographische Brüche als *Phasen des Stillstands* konstruiert, die (Zeit-)Druck in der Beseitigung dieses Stillstands erzeugen.

Die Transfergesellschaft wird vor allem geschätzt für ihre *verwahrende und schützende Funktion und den Aspekt der Zeitgewinnung* für den zu vollziehenden Übergang. Sie wird als Ort beschrieben, an dem sich die Interviewten geschützt aufhalten und je nach Bedarf oder Wunsch unterschiedliche Unterstützungsangebote annehmen können. Dafür wird der Anforderung nachgekommen, die eigenen Bewerbungsbemühungen nachzuweisen. Konsequenzen, die eine Kündigung hat, werden hier nur in abgeschwächter Form spürbar, viel

mehr Gewicht hat der *Dienstleistungscharakter der Transfergesellschaft*, die bedarfsgerechte Unterstützungsangebote vorhält. Die Transfergesellschaft wird damit als *institutionell legitimer Raum* des Stillstands bzw. als *Moratorium* konstituiert, mit welchem eine Zeit des reflexiven Bezugnehmens ermöglicht wird. Dabei wird die Transfergesellschaft aber durchaus als aktivierende Instanz adressiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Transfergesellschaft aus berufsbiografischer Perspektive gewisse strukturelle Funktionen übernimmt, die aber zugleich – wie die Fallbeispiele zeigen – biographisch anschlussfähig ausgedeutet werden können.

11.6 Zusammenführung: Beratung und Übergangsbegleitung in der Transfergesellschaft im doppelten Raum zwischen arbeitsmarktpolitischer und sozialpädagogischer Aktivierungslogik

Die vier analytischen Zugänge eröffnen in ihrer Triangulation einen breiten Einblick in die Formen und Praktiken der Prozessierung von Übergängen im Rahmen von Transfergesellschaften. Auch wenn es sich hierbei um einen fallanalytischen Zugang handelt, so zeigt sich an dem analysierten Beispiel doch, welche strukturellen Handlungsspielräume der Prozessierung von Übergängen in diesem ambivalenten Erbringungskontext zwischen arbeitsmarktpolitischen Anforderungen und personenbezogener Dienstleistung bestehen.

In der analytischen Quersicht wird deutlich, dass sich in allen Analyseperspektiven das Herstellen der Transfergesellschaft als ein spezifischer doppelter Raum im Vordergrund steht. Die Herstellungspraxis und Funktionsweise dieser Räume wird in der spezifischen Positionierung der Transfergesellschaft zwischen divergierenden Legitimations- und Normalisierungserwartungen deutlich. Insgesamt erhält die Form des Prozessierens von Übergängen hier ihre *Legitimation durch eine doppelte Bezugnahme auf das Konstrukt der sozialen Dienstleistung am Arbeitsmarkt*. Zum einen wird die Transfergesellschaft sehr deutlich als arbeitsmarktpolitisches Instrument legitimiert. So bewegt sich der rahmende Träger als Organisation in einem arbeitsmarktpolitischen ‚Markt' und bedient hier die Logiken von Angebot und Nachfrage. Des Weiteren wird die arbeitsmarktpolitische Rahmung in den sozialen Praktiken deutlich, in die vor allem Artefakte arbeitsmarktpolitischer Steuerung Einfluss nehmen. Zum anderen legitimiert sich die Transfergesellschaft aber zugleich als soziale Dienstleistung, indem hier klassische Elemente der personenbezogenen sozialen Dienstleistung wie die Finanzierung durch Dritte, die Sicht auf Klient*innen als einzelne Individuen und deren ko-produktive Mitwirkung und die Orientierung am Wohlergehen der Klient*innen adressiert werden (vgl. Klatetzki 2010). Damit kann die Transfergesellschaft zugleich *unterschiedliche normative und*

deskriptive Normalitätserwartungen bedienen. Indem sie sich durch ihre Praktiken als arbeitsmarktpolitisches Instrument legitimiert, werden hiermit Normalitätserwartungen an eine lineare Berufsbiographie und die proaktive Bearbeitung von Übergängen bedient. In diesem Sinne meint auch die Dienstleistung ein regulierendes und aktivierendes Einwirken auf die Herstellung von Passung mit einer äußerlichen Norm. Mit Link (1997) lässt sich hier von der Orientierung an einem ‚Protonormalismus' sprechen, durch den Übergänge an einer präexistierenden Norm auszurichten sind. Durch die doppelte Legitimation der Praktiken bleibt aber zugleich der Raum für die Ausrichtung an einem ‚Flexibilitätsnormalismus', was bedeutet, dass Normalitätserwartungen sich an dem empirisch Vorgefundenen orientieren. Damit lassen sich Erwartungen an einen ‚erfolgreichen' Übergang an individuellen Maßstäben ausrichten, was erst durch eine Legitimation als personenbezogene soziale Dienstleistung möglich wird. Übergänge – so wurde in den Analysen deutlich – werden vor diesem Hintergrund nicht als schnellstmöglich zu behebender Bruch konstituiert, sondern als diffus-teleologische Prozesse, in denen Passung nicht an einer extern festgelegten Employability gemessen, sondern als berufsbiographische Anschlussfähigkeit gedeutet wird.

Um diese Anschlussfähigkeit an die divergierenden Legitimations- und Normalisierungserwartungen aufrecht zu erhalten – so wurde in den empirischen Analysen deutlich – muss sich die Transfergesellschaft *in spezifischer Weise als eine Mittler- und Übersetzungsinstanz positionieren.* So werden arbeitsmarktpolitische Aktivierungslogiken und sozialpädagogische Aktivierungslogiken (vgl. hierzu z. B. den Sammelband Dollinger/Raithel 2006) lose gekoppelt, wodurch ein *(zeitlich klar begrenzter) Schutz- und Schonraum* geschaffen werden kann, in dem individuelle Bedarfe bearbeitbar werden. Zugleich übersetzt die Transfergesellschaft aber auch diese individuellen Bedarfe in die arbeitsmarktpolitische Logik und stellt damit eine Form der Hilfe der Bearbeitung institutioneller Anforderungen dar. Die Analysen zeigen, dass die sozialen Praktiken hier zwar strukturell unterscheidbare Räume der Aktivierungslogik schaffen, dass diese aber durch die *ausgeführte Mittler- und Übersetzungsfunktion der Transfergesellschaft* strukturell lose gekoppelt sind und somit erst ineinandergreifen können.

In diesem Sinne unterstützt die Transfergesellschaft eine hoch spezifische Form des Prozessierens von Übergängen in Arbeit, indem biographische Übergangssituationen als diffus-teleologische Prozesse im Kontext einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik bearbeitbar werden.

Literatur

Bode, I./Evers, A./Schulz, A. (2005): „Integrationsarbeit" jenseits von Markt und Staat. Was leisten soziale Unternehmen im Bereich der Beschäftigungsförderung? In: Birkhölzer, K./Klein, A./Piller, E./Zimmer, A. (Hrsg.): Dritter Sektor, drittes System. Theorie, Funktionswandel und zivilgesellschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bürgergesellschaft und Demokratie, 20), S. 259–274.

Bundesagentur für Arbeit (2017): Transferleistungen Dienste und Leistungen der Agentur für Arbeit Förderung der Teilnahme an Transfermaßnahmen Transferkurzarbeitergeld. Merkblatt 8c. URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/Merkblatt-8c-Transferleistung_ba015390.pdf (Stand: 24.05.2018)

Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS-Verlag.

Evers, A./Olk, Th. (Hrsg.) (1996): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gülker, S./Kaps, P. (2006): Effizienzsteigerung der Arbeitsvermittlung durch Contrac-ting-Out? Eine Prozessanalyse zur öffentlich-privaten Kooperation bei vermittlungsnahen Dienstleistungen. In: Zeitschrift für Sozialreform Jg. 52 (1), S. 29–52.

Hamburger, F. (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Klatetzki, Th. (Hrsg.) (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Gesellschaft).

Knuth, M. (2010): Antizipation und Bewältigung von Restrukturierung in Deutsch-land. Nationales Hintergrundpapier. 27 Nationale Seminare – Deutschland. ILO. Turin.

Knuth, M./Mühge, G. (2009): Von der Kurz-Arbeit zur langfristigen Sicherung von Erwerbsverläufen. Weiterentwicklung der Instrumente des Beschäftigtentransfers. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_244.pdf

Konle-Seidl, R./Walwei, U. (2002): Wandel der Arbeitsvermittlung durch Deregulierung: Mehr Reputation durch Marktöffnung? In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), S. 171-185.

Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Peters, L./Truschkat, I./Herz, A. (2014): Die Entwicklung arbeitsmarktpolitischer Übergangsgestaltung am Beispiel von Transfergesellschaften. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 222–237.

Peters, L./Truschkat, I./Muche, C. (Hrsg.) (i. E.): Personenbezogene Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Beschäftigtentransfer im intermediären Raum zwischen Markt, Staat und Gemeinschaft. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).

Schaarschuch, A. (2006): Dienstleistung. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden 2006, S. 91–107.

Seithe, M. (2011): Aktivierung versus Aktivierung. Wie man neoliberalen Essig in sozialpädagogische Schläuche füllt. In: Sozial Aktuell, Nr. 9, S. 16–17.

12 Coaching: Der Übergang im Erwerbssystem – ein offener Prozess mit Optimierungspotenzial

Heike Chyle, Ilona Ebbers

Der Begriff Coaching ist in den letzten Jahrzehnten äußerst populär geworden. Dennoch ist eine präzise Definition schwierig: inzwischen lässt sich jede Leistung, die sich beratend an eine Person richtet, unter dem Begriff Coaching fassen (vgl. Kühl 2008, S. 13; Böning 2005, S. 21f.). Kühl konkretisiert den Begriff Coaching mit der Bezeichnung „personenorientierte Beratung in Organisationen" (Kühl 2008, S. 14) und meint damit die Beratung in Organisationen, die sich allerdings an einzelne, dort beschäftigte Personen richtet und zwar ganz konkret in ihrer Rolle als Organisationsmitglied (vgl. Kühl 2008, S. 14). Dieses Verständnis von Coaching korrespondiert mit dem der vorliegenden Studie: Coaching wird hier als Beratung im beruflichen Kontext, und zwar konkret für Führungspersonen, verstanden und grenzt sich ab von anderen Beratungsformen und psychotherapeutischen Angeboten.

Zunächst erhielt Coaching im Sport große Popularität (vgl. Schreyögg 2016, S. 784) und erfährt seit den 1980er Jahren in der Personalwirtschaft in deutschen Unternehmen eine hohe Relevanz (vgl. Böning 2005, S. 27). Während Coaching in den USA zunächst in der mittleren Managementebene als „zielgerichtete und entwicklungsorientierte Mitarbeiterführung durch Vorgesetzte" (ebd., S. 28) eingesetzt wurde, hat sich Coaching in Deutschland zum Personalentwicklungsinstrument auf der Ebene des höheren Managements entwickelt (vgl. ebd.). Coaching kann als ein „reflektierender Austausch mit einer neutralen Person" (Looss et al. 2005, S. 156) verstanden werden. Diese neutrale Person ist einerseits fachlich versiert, unterliegt andererseits nicht einer Betriebsblindheit und wird u. a. aufgrund ihrer externen Herkunft gewählt, um mit ranghohen Führungskräften zu arbeiten (vgl. Looss et al. 2005, S. 156).

Mit Blick auf die Entwicklung und Etablierung von Coaching fällt auf, dass Coaching nicht aus wissenschaftlicher Theoriebildung heraus entwickelt wurde, um dann in den Praxisfeldern implementiert zu werden, sondern sich in der betrieblichen Praxis im Kontext des Organisationslernens entwickelte (vgl. Geißler 2012, S. 16). Die Begründung für den Coaching-Boom kann laut Kühl in den häufig postulierten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen sowie arbeitsmarktpolitischen Veränderungen, aber auch in hohen Erwartungen an Selbstkontrolle und Selbstökonomisierung gesucht werden. Einen weiteren Grund für

die Popularität von Coaching sieht Kühl dagegen in der Vielzahl von Personaldiagnostikinstrumenten, welche zum sogenannten „Personalentwicklungszyklus“ führen (Kühl 2008, S. 20-12). Dieser Zyklus beinhaltet Diagnoseverfahren, welche letztlich zur Bestimmung irgendwie gearteter Defizite führen und entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen nach sich ziehen. Als Beispiel dafür benennt Kühl das aus einer Organisationsberatung heraus empfohlene Coaching, was zu einem systematischen Betreuungsverhältnis durch Angebote der Personalentwicklung führen kann, so dass Coaching nicht nur punktuell, sondern inzwischen auch kontinuierlich als Begleitung von Führungskräften genutzt wird (vgl. Kühl 2008, S. 20-21).

Bisherige Forschungen befassen sich schwerpunktmäßig mit Fragen nach Coaching-Praxisfeldern (vgl. Wegener et al. 2014), mit der Wirksamkeit von Coaching (vgl. Künzli 2005) oder/und mit Fragen nach Professionalisierungsbestrebungen (vgl. Berndt 2011). Außerdem liegen für die Praxis eine Reihe von Handbüchern vor (vgl. z. B. Migge 2011; Böning et al. 2005; Rauen 2005). Zu den Beratungssituationen selbst hat die Wissenschaft bislang kaum Zugang gewonnen (vgl. Galdynski et al. 2009, S. 7). Für das Handlungsfeld Coaching sind im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts Beratungsgespräche mit dem Ziel analysiert worden, latente Strukturen im Beratungssetting zu rekonstruieren. Diese wurden mit weiteren Untersuchungen zu Fragen nach der Popularität von Coaching, Formen der Professionsbildung und Kompetenzdarstellungen sowie Evaluation von Coaching gerahmt (vgl. Galdynski et al. 2009). Für das Handlungsfeld Beratung zur Berufs- und Weiterbildung liegt eine Prozessanalyse von Beratungsgesprächen mit dem Fokus auf Entscheidungsprozesse vor (vgl. Giesecke et al. 2016).

Die nun folgende vergleichende mehrperspektivische Analyse mit der Frage nach der Prozessierung von Rationalitäten im Coachingprozess zeigt sich als eine bislang ausstehende Ergänzung in der Erforschung des Handlungsfeldes Coaching. Dafür wurden unterschiedliche Analyseperspektiven kontrastiert, die mit Hilfe verschiedener methodischer Zugänge unterschiedliche Ebenen des transition processing fokussieren: die organisational-historische Ebene (Expert*innen-Interviews), die organisational-interaktive Ebene (teilnehmende Beobachtung), die Ebene der Beratungsinteraktion (Gesprächsanalysen) und die biographische Ebene (biografisch-narrative Interviews).

12.1 Feldbeschreibung

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse für den Fall Coaching dargelegt, das methodische Vorgehen ist im Beitrag 7 in diesem Band erläutert. Die empirische Grundlage bildet eine Kooperation mit einem privatwirtschaftlichen Personal- und Organisationsdienstleister (im Folgenden Unternehmen P&O)

in einer ländlichen Region Westdeutschlands. Um die Anonymität der Beforschten zu wahren, sind alle Namen, Berufe und das Geschlecht der coachenden Personen durch Pseudonyme ersetzt.

Das Unternehmen zeichnet sich mit einem Alleinstellungsmerkmal aus: Es ist, im Gegensatz zu vielen anderen Einzelunternehmer*innen, mit einem Inhaber*innenteam am Markt aktiv und kann eine breite Angebotspalette abdecken. Für ausgewählte Arbeitsbereiche wurde zur Zeit der Datenerhebung eine einschlägig qualifizierte Person auf Honorarbasis beauftragt. Das Unternehmen positioniert sich mit diesem Profil in der Region als konkurrenzlos, andere Akteur*innen im Feld werden nicht als Konkurrent*innen benannt: Viel stärker zeigt sich der Aspekt, gemeinsam mit den anderen Anbieter*innen das Thema Coaching regional bekannt zu machen und zu stärken, so dass jedes Angebot, unabhängig von den Anbietenden, als ein Beitrag zur Etablierung von Coaching in der Region verstanden wird (vgl. Expert*in 2). Das Unternehmen befasst sich thematisch vorrangig mit Personal- und Organisationsberatung, in dessen Rahmen die erhobenen Daten einzuordnen sind.

Zentral im Coaching erweist sich eine Konstruktion von Übergängen innerhalb des Erwerbssystems als ein offener Prozess, an welchem immer wieder mit neuen Fragen und kontextuellen Problemen angeschlossen und somit weiterer Beratungsbedarf generiert werden kann. Damit wird dem normativ aufgeladenen Konstrukt des Übergangs, im Sinne einer möglichst gelingend zu bewältigenden fragilen Phase (vgl. Böhnisch 2017, S. 277; Walther/Stauber 2013, S. 33-37), nicht gefolgt. Der Übergang und damit zusammenhängende Probleme und Fragestellungen werden bei gleichzeitiger Anerkennung der jeweiligen fachlichen Expertise der gecoachten Personen[1] als Optimierungspotenzial bzw. als ein (selbst-)reflexiver Prozess der Kompetenzerweiterung gedeutet.

Zu betonen ist weiter der Dienstleistungscharakter des Unternehmens, indem Coaching als ein qualitativ hochwertiges Angebot präsentiert wird, was sich u. a. über den Einsatz von Materialität zeigt. Im weiteren Verlauf werden nun die Analyseergebnisse der Erhebungen näher vorgestellt.

12.2 Die ethnografische Sicht auf Coaching: Übergänge als offener reflexiver Prozess

Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung wurden von Juni 2015 bis Juni 2016 elf Beobachtungsprotokolle von Coaching- und Teamsitzungen sowie Schulungen angefertigt. Für die Analyse wurden die Protokolle von zwei Coaching- und drei Teamsitzungen ausgewählt, da diese sich als relevante Set-

1 Im Folgenden werden die gecoachten Personen alternativ als Coachee bezeichnet.

tings für den Fall Coaching zeigten. Mit dem ethnografischen Zugang kann die Bedeutung des Aspektes der Materialität, hier insbesondere der Einsatz von Artefakten, Raum und Körper, gezeigt werden. Weiter wird deutlich, wie in den Coachingsitzungen durch die coachenden Personen die Leitung und Führung der Gespräche sowie Rollen und damit verbundene Verantwortlichkeiten für den Coachingprozess übernommen bzw. delegiert werden.

12.2.1 Der formale Übergang im Erwerbssystem als offener Prozess

Übergänge innerhalb des Erwerbssystems werden im Fall Coaching nur am Rande explizit thematisiert. Der Übergang in ein neues Beschäftigungsverhältnis ist nicht das primäre Beratungsanliegen der gecoachten Personen, sondern es werden in den beobachteten Sitzungen die formal bereits vollzogenen Übergänge reflektiert. Werden Übergänge explizit thematisiert, erfolgt dies in unterschiedlicher Form wie z. B. einer ‚regulären' betrieblichen Nachfolge durch die Söhne eines Unternehmers oder hypothetische Überlegungen innerhalb einer Coachingsitzung, inwieweit ein Übergang in Form eines Rückgangs auf der Karriereleiter möglich und sinnvoll sein könnte. Gerade die letzte Fragestellung erlaubt einen nicht untypischen Einblick in betriebliche Übergänge, welche zudem durch das Datenmaterial analysiert werden konnten. Folgende Sequenz öffnet diesen Einblick: Um den aktuellen Standort der gecoachten Person erkennen zu können, wird von der coachenden Person[2] (Coach 2) methodisch ein „Systembrett" vorgeschlagen und mit Zustimmung der gecoachten Person eingesetzt. Mit diesem Artefakt (Systembrett) kann ein Ausschnitt der beruflichen Situation der gecoachten Person visualisiert werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die coachende Person die Leitung der Sitzung übernimmt:

> „Coach 2 nimmt sie aus dem Kreis des Teams hinaus und stellt eine Figur hinein, die so groß ist wie die anderen Figuren und fragt: ‚Wie wär's, wenn Sie wieder Kollegin wären?' Frau Netz: ‚Das geht nicht an dieser [Bildungseinrichtung]. Und Eine, die Leitung war, will keiner mehr haben.' Zunächst stellen beide fest, dass sie in dieser Position bleibt. Coach 2 spricht ihren Beamtenstatus an, der ein Wechseln erschwert." (BP 08)

Die Coachingsitzung wird einerseits durch das eingesetzte Artefakt und andererseits durch die coachende Person mit ihrer Handlung und Frage methodisch

2 Im vorliegenden Text werden die coachenden Personen in der Regel als eben solche und alternativ als Coach bezeichnet. Um der Anonymität Rechnung zu tragen, wird, sofern möglich, auf die Verwendung des jeweiligen Artikels verzichtet.

gesteuert. Mittels des Systembretts scheint es möglich und für die gecoachte Person akzeptabel, innerhalb der Coachingsitzung hypothetische Fragen zu Übergängen und Karriereverläufen explizit zu stellen und diese zu visualisieren. Coach 2 agiert neutral und wertfrei, schlägt eine Option zur Diskussion vor und lenkt damit den thematischen Prozessverlauf. Die coachende Person adressiert mit ihrer Frage, und insbesondere mit der Akzeptanz der Antwort, Frau Netz als Expertin für ihre berufliche Biografie. Die strukturellen Gegebenheiten und die damit verbundenen Grenzen in Bezug auf die Gestaltung der Berufsbiografie werden von Frau Netz als Normalität akzeptiert. Die Idee eines Karriereabstiegs weicht von gesellschaftlicher Norm sowie der Idee von Coaching als beruflicher Aufstiegsbegleitung ab. Mit dieser Sequenz werden begrenzende Strukturlogiken des Arbeitsmarktes sowie die methodische und inhaltliche Bandbreite des Coachingprozesses sichtbar. Jedoch sind für Frau Netz berufliche Optionen jenseits des Normallebenslaufs durchaus erwähnenswert:

> „Sie erzählt von einer Kollegin, die immer gewechselt hatte, wenn es Probleme gab und jetzt auf [Name des Ortes] ist und dort Führungen für Touristen anbietet. Diese Variante findet sie scheinbar ansprechend, schränkt gleichzeitig ein, dass dazu ihr Sicherheitsbedürfnis zu groß sei." (BP 08)

Aufgrund ihres Sicherheitsbedürfnisses verneint sie diese Option für sich selbst, was Coach 2 wiederum unkommentiert stehen lässt.

Im Folgenden wird ein anderes Szenario einer Beratungssequenz betrachtet. Es handelt sich hierbei um den Coachee Herrn Glocke, welcher Coaching als Reflexionsraum seines beruflichen Handelns nutzt. Hierbei werden Übergänge innerhalb des Erwerbssystems implizit thematisiert. Dabei zeigt sich ein weit gefasstes Verständnis des Übergangsbegriffs:

> „Herr Glocke möchte das Coaching zur Reflexion nutzen und seinen ‚Job nachhaltig bewerkstelligen'." (BP 10)

Übergänge innerhalb des Erwerbssystems sind also nicht zwingend mit einer neuen Position vollzogen. Stattdessen werden insbesondere im Führungskräftecoaching formal bereits vollzogene Übergänge und damit verbundene neue berufliche Anforderungen als Anlass für ein Coaching genommen, thematisiert und reflektiert (vgl. Schreyögg 2010, S. 9). Es zeigt sich also eine Ambivalenz zwischen dem formalen und dem individuellen Vollzug des Übergangs. Mit der Bereitschaft für die Coachingteilnahme zeigt sich Herr Glocke als reflektiert und lernbereit und entspricht damit zugleich den allgemein postulierten Anforderungen an lebenslanges Lernen und den Erhalt der Employability.

12.2.2 Der Coachingprozess zwischen Symmetrie und Asymmetrie

Raum zeigt sich konstitutiv und elementar für das Coaching und unterstreicht u. a. durch einzunehmende Sitzpositionen ein asymmetrisches Arbeitsbündnis. Damit wird implizit unterstrichen, dass die coachende Person die Leitung der Sitzung übernimmt und durch diese führt:

> „Im Raum steht ein großer ovaler Tisch mit sechs Stühlen. Der Raum wirkt sachlich und nüchtern, er strahlt eine Arbeitsatmosphäre aus. An den Wänden hängen Plakate […]. Auf dem Tisch stehen Getränke. […] Coach 1 sitzt am Kopf des Tisches, Herr Glocke rechts von Coach 1. Ich sitze mit etwas Abstand links von Coach 1." (BP 10)

Der für das Coaching vorgesehene Raum generiert eine offizielle Atmosphäre und unterstreicht mit den Getränken auf dem Tisch einladend die Eigendarstellung des Unternehmens als Dienstleistungsunternehmen. Es wird deutlich, dass zu einem ‚erfolgreichen' Verkauf von Coaching neben der fachlichen Expertise ein bestimmter Service und Standard unerlässlich zu sein scheint. Die Sitzposition der coachenden Person am Kopfende des Tischs betont ihre Rolle als Expertin und Leiterin in diesem Setting, während Herr Glocke die ihm zugewiesene Rolle als Besucher und Nutzer der Dienstleistung kennt und akzeptiert. Die Positionierungen im Raum und die damit verbundenen sozialen Rollen werden von beiden Interaktionspartner*innen nicht hinterfragt und offenbar akzeptiert (vgl. Kühl 2008, S. 18). Alternativ wäre es denkbar, die zu coachende Person sichtbar über die Positionierung im Raum in das Zentrum des Settings zu stellen. Die dritte Person „*Ich*", die Forscherin, sitzt am Rand des Geschehens, womit signalisiert wird, dass Coaching ein sensibles Setting darstellt, welches normalerweise keine Unbeteiligten zulässt (vgl. Rauen 2005, S. 274). Die ovale Tischform lockert die Situation etwas auf, indem die ‚harten' Ecken fehlen und dadurch gleichzeitig eine etwas gelockerte Arbeitsatmosphäre hergestellt wird. Neben dem Raum wird in der analysierten Sitzung ein weiteres Artefakt relevant. Es handelt sich hierbei um einen KODE®-Fragebogen[3]. Hierdurch erhält das Coaching eine spezifische Steuerung und Strukturiertheit:

> „Coach 1 hatte Herrn Glocke im Vorfeld einen KODE®-Fragebogen […] geschickt. Sie einigen sich darauf, diesen zu bearbeiten. Herr Glocke hatte zwei andere Punkte genannt, die heute Thema sein könnten, entscheidet sich aber für den Bogen." (BP 10)

3 Das KODE®-System wurde Mitte der 1990er Jahre von Prof. Dr. Volker Heyse und Prof. Dr. John Erpenbeck zur Erfassung und Stärkung von Handlungsfähigkeiten bzw. Selbstorganisationsfähigkeiten entwickelt (vgl. unter: https://www.kodekonzept.com/de/ Stand: 12.06.2018).

Der coachenden Person obliegt die Steuerungsverantwortung für den Coachingprozess, die sie übernimmt, indem sie bspw. die Sitzung vorbereitet und darüber entscheidet, ob und wann der gecoachten Person Entscheidungshoheit überlassen wird, dann allerdings in einem klar begrenzten Rahmen. Das Arbeitsbündnis basiert damit auf einer asymmetrischen Grundlage, auch wenn der oben mit *„Sie einigen sich"* beschriebene Aushandlungsprozess ein symmetrisches Arbeitsbündnis suggeriert. Jedoch kann die gecoachte Person nur dann die Entscheidungshoheit übernehmen, wenn sie ihm durch die coachende Person überlassen wird. Im weiteren Verlauf der Sitzung wird die Asymmetrie durch die coachende Person weitergeführt:

> „Herr Glocke bekommt nun einen dritten KODE®Bogen mit einzelnen Aussagen, die anzukreuzen sind, er soll die Aussagen, die für ihn zutreffen, ankreuzen. Dafür bekommt er etwas Zeit. Es ist still im Raum. Herr Glocke liest und kreuzt an, die coachende Person 1 schaut auf ihren Block und auf den 2. Bogen. Herr Glocke hat zu einem Begriff (oberflächliche Kompetenz) eine Frage. Diese stellt Coach 1 hinten an, er soll zunächst den Bogen machen, das würden sie später klären. Er soll sich Zeit lassen und den Bogen auf sich wirken lassen. […] Die coachende Person verlässt den Raum und kommt mit Papieren zurück. Sie hat ein Trainingsprogramm zum Begriff ‚Delegieren' für Herrn Glocke ausgedruckt. Dies könnte er lesen, wenn´s ihm nicht gefällt, soll er es weglegen." (BP 10)

Hier wird durch die Leitung der coachenden Person ein schulähnliches und asymmetrisches Arbeitsbündnis generiert, indem die gecoachte Person klare Anweisungen zur Bearbeitung des Bogens erhält und die Sitzung damit gleichzeitig strukturiert wird. Durch die Vorgaben zur Bearbeitung des Bogens wird eine Ordnung des Sprechens generiert. Mit Hilfe des Artefakts werden die Inhalte der Sitzung visualisiert und können von der gecoachten Person nachvollzogen werden. Damit, ergänzt durch das Angebot des Trainingsprogramms, zeigt sich der Dienstleistungscharakter: Es wird ‚Sichtbares' für das zu zahlende Entgelt geboten und die Coachingsitzung wird durch den Einsatz der Artefakte nachvollziehbar hergestellt. Die coachende Person positioniert sich durch seine*ihre vorbereitete Auswahl der Artefakte mit seiner*ihrer Expertise. Mit dem Angebot des Trainingsprogramms könnte ein weiterer Gesprächsbedarf erzeugt werden, was der Herstellung weiterer Beratungssettings und damit auch der Sicherung der Finanzierung des Coachingunternehmens zuträglich wäre.

Der Dienstleistungscharakter von Coaching wird auch im Selbstverständnis der Unternehmer*innen deutlich. In einer Teambesprechung explizieren sie ihr Coaching als längerfristige Begleitung:

> „Sie würden als ‚Fremde' einer Organisation folgen, zu der sie nicht gehören. ‚Wir dürfen seit 10 Jahren bei XY mitreisen'." (BP 11)

Die coachende Person nimmt sich und sein*ihr Unternehmen zurück und stellt die zu beratenden Kund*innen in den Vordergrund. Insbesondere die Formulierung *„wir dürfen"* unterstreicht den Dienstleistungscharakter und stellt die Wünsche und Bedarfe der Kund*innen sowie die Angewiesenheit des Coachingunternehmens auf die Kund*innen in den Mittelpunkt. Damit wird das Verhältnis auf eine andere Art und Weise, als oben beschrieben, asymmetrisch und zeigt eine (auch finanzielle) Abhängigkeit von den Kund*innen: Solange diese mit der Dienstleistung zufrieden und investitionsbereit sind, werden weitere Aufträge an das Coachingunternehmen erteilt.

Dabei scheint es, als würde bei der gecoachten Person, durch die Inanspruchnahme der zu bezahlenden Dienstleistung Verantwortung für einen erfolgreichen Verlauf des Coachingprozesses generiert:

> „Die coachende Person 2 schließt das Gespräch ab mit der Frage: ‚Sind sie zufrieden mit dem Prozess?' Frau Netz: ‚Ja.' Coach 2: ‚Und mit heute?' Frau Netz: ‚Ja' (etwas zögerlich). Coach 2: ‚Könnte besser sein?' Frau Netz: ‚Naja, ich hab ja noch genug zu tun'." (BP 08)

Der Coachingprozess ist auf eine Ko-Produktion durch die gecoachten Personen angewiesen, welche sich allerdings nicht nur auf die jeweilige Sitzung bezieht, sondern auch auf die Zeit nach oder zwischen den Sitzungen, in der die Themen weiterbearbeitet werden können. Frau Netz übernimmt scheinbar fraglos diesen Part und verbindet den Erfolg des Coachings mit ihrer eigenen Aktivität und Bearbeitung der Fragestellungen über den formalen Coachingprozess hinaus. Damit übernimmt sie Verantwortung für einen erfolgreichen Coachingprozess, positioniert sich als Verantwortungsträgerin und akzeptiert dabei das Spiel zwischen Symmetrie und Asymmetrie im Arbeitsbündnis. Gleichzeitig verweist ihre Verantwortungsübernahme auf ein hohes Maß an Selbstreflexivität.

12.2.3 (Selbst-)Reflexion als ein zentrales Element im Coachingprozess

Die Reflexion der Coachingprozesse zeigt eine hohe Relevanz. Dies geschieht einerseits innerhalb des Coachingprozesses selbst und andererseits wird das Vorgehen im Coaching im Rahmen einer Teamsitzung reflektiert, welche im Folgenden näher betrachtet wird:

> „Coach 3 sagt, es sei wichtig zu präsentieren, was alles passiert ist ‚über die Beratung.' Coach 1 ergänzt: ‚Nutzen erfahrbar machen'. Manchmal war der Nutzen so groß, dass ein neues Leitbild für den Kunden entstanden ist. Die coachende Person 1

erzählt weiter, dass sie mit einer Skalierung von 1-10 arbeitet. Dafür hat sie einen Klebestreifen auf den Fußboden im Flur geklebt und die Coachees sollen sich an der jeweiligen Stelle von 1-10 positionieren. Sie macht damit ein ‚Vorher-Nachher-Bild'. Damit arbeitet sie einerseits während des Prozesses, also wo wollen die Coachees hin, z. B. von drei auf acht, manchmal macht sie dieses Bild zum Abschluss des Prozesses." (BP 09)

Die angeleitete Reflexion, welche nun innerhalb des Teams diskutiert wird, zeigt sich sowohl fachlich als auch betriebswirtschaftlich relevant: Fachlich wird die Anleitung zur Reflexion damit begründet, dass der Erfolg oder Nichterfolg des Prozesses für die Kund*innen abgebildet werden soll und damit der Wert und der persönliche Nutzen des Coachings erkannt werden könne. Betriebswirtschaftlich könnten positive Referenzen und Folgeaufträge generiert, neue Kund*innen geworben und somit der Fortbestand des Unternehmens gesichert werden.

Die Reflexion innerhalb der Arbeitssitzungen mit den Coachees erweist sich durch den Einsatz von Artefakten gleichermaßen als zentral:

„Coach 2: 'Ich habe jetzt keine PowerPoint vorbereitet, vielleicht können wir das zusammentragen, was so war.' Frau Netz ist damit einverstanden. Sie antwortet: ‚Können wir gut.' Die coachende Person 2 hat ein Systembrett mit, welches sie nun auspackt und zusammensteckt. Dabei hilft Frau Netz und sagt: 'Ein ganz schönes Spielzeug' und schaut mich dabei an. Das Brett liegt zwischen ihnen auf dem Tisch. Die coachende Person hat die Unterarme auf dem Tisch und stützt sich ab. Sie stützt ihren Kopf am Kinn ab. Sie fordert Frau Netz auf, zurück zu blicken auf den vergangenen Beratungsprozess. Die coachende Person schreibt etwas auf und fordert sie auf, selbst die Figuren hinzustellen. Frau Netz sucht Figuren für das Brett, um ihr Team und sich selbst aufzustellen. Beim Sprechen schaut sie mich kurz an. Sie stellt alle Figuren in einen Kreis und spricht jetzt über den Beratungsprozess. Nach Meinung von Frau Netz hat sich einiges positiv verändert. Sie nimmt für sich selbst eine größere Figur, die wiederum nicht zu groß sein soll. Coach 2 sagt: ‚Ein bisschen größer schon.' Sie antwortet das sei ja ‚leider das, was mir obliegt'." (BP 08).

Die coachende Person positioniert sich mit ihrer Wahl der Methode als ein für die Sitzung verantwortlicher Experte, der*die sich vermutlich durch eine bereits vollzogene eigene Reflexion des vorangegangenen Prozesses auf die aktuelle Sitzung vorbereitet hat. Das Systembrett scheint Frau Netz bereits bekannt zu sein, denn mit ihrer Aussage *„ein ganz schönes Spielzeug"* zeigt sie ihre Kenntnisse in Bezug auf das Brett. Sie spricht damit der Sitzung zunächst spielerische Leichtigkeit zu, welche allerdings am Ende der Sequenz durch ihre selbstreflexive Kommentierung wieder aufgehoben wird: Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Leichtigkeit und Anspannung, wobei der ‚Ernst' der Situation letztlich

wiederhergestellt wird. Das Systembrett dient der Visualisierung des vorangegangenen Coachingprozesses. Hiermit schafft die coachende Person einen Reflexionsraum und es scheint, als ob er*sie diesen mit Hilfe des Artefakts in Bezug auf das zu wählende Reflexionsthema begrenzt. Frau Netz scheint diese unsichtbare Grenze aufzunehmen, indem sie ihr Team und sich als Leitende des Teams ohne jegliche Absprache oder Erklärung aufstellt. Der Eindruck der Begrenzung wird durch die dem Artefakt zugewandte Sitzposition und -haltung der Akteur*innen, die zentrale Positionierung des Brettes in der Mitte des Tisches und damit zentral zwischen den beiden Interaktionspartner*innen, verstärkt. Frau Netz wird durch das Brett aktiviert und angeregt, etwas zu tun. Mit dem Brett hat die coachende Person die Möglichkeit, in das Geschehen einzugreifen bzw. dieses aktiv zu steuern und er*sie nutzt diese Möglichkeit, indem er*sie die von Frau Netz ausgewählten Figuren kommentiert. Damit changiert die Coachingsitzung erneut zwischen einem symmetrischen und einem asymmetrischen Arbeitsbündnis.

12.2.4 Zusammenführung

Der ethnografische Zugang zum Fall Coaching zeigt, wie auf der Ebene der Beratung mit dem Einsatz von Artefakten, ein strukturiertes Beratungssetting hergestellt wird. Gleichzeitig dienen Artefakte der angeleiteten Reflexion und markieren relevante Stationen im Prozess. Damit wird eine Visualisierung des Verlaufs, von Erfolg oder Misserfolg, möglich und die Kund*innen können ‚sehen', was im Coaching passiert. Die Coaches positionieren sich mit der Wahl geeigneter Artefakte als Expert*innen für den Coachingverlauf.

Indem den gecoachten Personen innerhalb der Coachingsitzungen gewisse Entscheidungsspielräume zugesprochen werden, zeigt sich zunächst ein symmetrisches Arbeitsbündnis. Allerdings dominiert die Steuerung und Strukturierung durch die Coaches, was wiederum über den Einsatz der Artefakte unterstützt wird und die Symmetrie sichtbar aufhebt.

Relevant für den Fall Coaching zeigt sich weiter die Positionierung der Coaches als Dienstleister*innen, welche mit entsprechendem Service und als geeignet bewerteten Angeboten (z. B. auch in Form von Materialität) bestrebt sind, auf antizipierte Bedarfe der Kund*innen einzugehen und damit weitere Beratungsbedarfe und Folgeaufträge zu generieren, also eine nicht abbrechende Beratung zu inszenieren.

Im Fall Coaching zeigt sich ein offenes und weit gefasstes Verständnis von Übergängen innerhalb des Erwerbssystems. Das Coaching dient nicht der Begleitung in eine neue berufliche Position: Der bereits vollzogene Übergang stellt sich als Schlüsselerlebnis für die jeweilige Führungsperson dar und wird nicht selten als krisenhaftes Ereignis wahrgenommen, welches später Ausgangspunkt

für Erfolg oder Misserfolg in der neuen Position sein könnte (vgl. Schreyögg 2010, S. 11). Insofern scheint es relevant, im Nachgang des formal bereits vollzogenen Übergangs, diesen im geschützten Setting zu reflektieren. So wird es möglich, sensible oder krisenhafte Themen und Fragen zu thematisieren und methodisch angeleitet zu reflektieren.

12.3 Konversationsanalyse: Coaching als Balanceakt zwischen freier Aushandlung und strukturierter Anleitung

Für die Konversationsanalyse wurden im Zeitraum von Oktober 2015 bis Juni 2016 acht Coachingsitzungen, welche jeweils von Führungspersonen in Anspruch genommen wurden, per Audiodatei aufgenommen. Die Aufnahmen umfassen eine Dauer von 90 bis 120 Minuten. Fünf Gespräche wurden für die Analyse in den Gesprächseinstieg, in den Mittel- und in den Schlussteil aufgeteilt. Mit der Analyse der Coachingsitzungen kann gezeigt werden, wie die Coachinggespräche zwischen freier Aushandlung und strukturierter Anleitung changieren. Analog zu den Ergebnissen der Ethnografie zeigt sich die Rollen- und Erwartungsklärung sowie die Selbstpositionierung der coachenden Personen als professionelle Akteur*innen. In den Abschlusssequenzen zeigt sich neben der Reflexion des Prozesses erneut die Aushandlung und das Bestreben der coachenden Personen den Prozess anschlussfähig zu halten. Im vorliegenden Artikel wird auf drei Gespräche Bezug genommen: Das Gespräch 1 ist die erste Sitzung eines nun beginnenden, über den Zeitraum eines Jahres geplanten, Coachingprozesses. Die Gespräche 2 und 5 stehen am Ende des jeweiligen Prozesses. Alle gecoachten Personen bekleiden eine Führungsposition. In den Datenauszügen der Konversationsanalyse steht B für die coachende Person und K für die gecoachte Person.

12.3.1 Coaching als offener, auszuhandelnder und zugleich begrenzter Reflexionsraum

Die folgende Sequenz stammt aus dem für ein Jahr geplanten Coachingprozess mit einer Führungsperson, die zum Zeitpunkt der Aufnahme bereits ca. sechs Monate eine neue Führungsposition inne hatte. Das Coaching und die zu Beginn der Sitzung stattfindende Auftragsklärung findet im Spannungsfeld eines offenen auszuhandelnden, zugleich begrenzten und strukturierten Reflexionsraums statt:

B: (unv.) wie wie kann die zusammenarbeit überhaupt aussehen? was was soll innerhalb der zusammenarbeit sein, was sind deine hoffnungen wünsche und er-

wartungen? ähm dadarum gehts ja zunächst ei[nmal. ähm (--) ich hatte dir mal diesen fragebogen zuge

K: [mhm

B: schickt, VIELLEICHT gehts um den NACHHER noch, [vielleicht auch [noch nicht. das

K: [mhm

K: [mhm

B: äh das entscheidest unter anderem du ((lacht)) (Gespräch 1)

Der Auftakt des Gesprächs erfolgt durch eine Erzählaufforderung der coachenden Person, die zunächst etwas allgemeiner gehalten, dann im Verlauf mit einer zweiten Nachfrage bzw. Aufforderung präzisiert wird. Der von der coachenden Person gewählte Begriff der *„Zusammenarbeit"* verweist zunächst auf den Aspekt der Freiwilligkeit und auf Möglichkeiten der Mitbestimmung für die zu coachende Person. Mit der Formulierung der coachenden Person *„was soll innerhalb der Zusammenarbeit sein"* wird ein Raum eröffnet, in dem die Beratung stattfinden soll. Die bei der zu coachenden Person erfragten *„Hoffnungen, Wünsche, Erwartungen"* erscheinen als eine noch nicht feststehende Figur, welche durch die Nachfrage nun im Entstehungsprozess ist. Die coachende Person eröffnet mit ihren Fragen einen positiv besetzten Raum, in dem ‚viel' möglich ist und den die zu coachende Person mitgestalten und mitbestimmen kann (z. B. *„das entscheidest unter anderem du")*. Zugleich werden die Grenzen des Raums gezogen, u. a. wenn die coachende Person ihr Rollenverständnis darlegt (z. B. *„ich hab das aber soweit vorbereitet"* (Gespräch 1)) und sich somit als Verantwortliche für die Prozesssteuerung positioniert.

Es erfolgt eine metaphorische Rahmung der Erzählaufforderung, indem danach gefragt wird, mit welchem Ergebnis das Coaching eine *„lohnenswerte Investition"* sei:

„B: <<f> JA ERZÄHL doch erstmal warum bist du überhaupt hier? ähm wa warum scheint es für dich ne lohnenswerte <<lachend> investition zu sein>?[oder was würde

K: [((unv.))
es zu einer lohnenswerten investition MAchen? ((lacht))

K: also lohnenswerte investition deswegen weil ich äh überzeugt davon bin dass ich äh nich ohne GUTE reflexion die FACHlich begleitet ist ähm äh DEN JOB den ich mache, und die verantwortung die ich ausübe dort äh NACHhaltig bewerkstelligen kann. so das äh:: ist erstmal grundSATZ für mich und ich hab äh eigentlich mich in der vergangenheit damit auch mal schlecht versorgt,

B: hm-hm okay hm-hm

K: und äh deswegen äh bin ich gerne diesem imPULS auch gefolgt (--) ähm (---) oder durchaus auf nachfrage samma haste eigentlich schon? ne? so. jetzt aber los

ne? und dann bin ich ja schon n halbes jahr DA irgendwie noch in rolle und funktion und is eigentlich aus meiner sicht höchste eisenbahn. ähm. erwartung ist äh für mich ähm:: muss ich ehrlich gesagt gestehen relativ niederschwellig. erstmal im ansatz ähm für mich bedeutet coaching wirklich begleitung meiner person, mit einer (--) hinterFRAGung von äh durchaus auch entscheidungswegen, ähm begleitung bei der entscheidung, (--) ähm:: (---) mit äh mit dem prinzip einfach der der (--) der unterstützung dass ich DA auch nochmal ne reflexion einfach mit mit ner anderen sichtweise bekomm. (--) darum gehts mir eigentlich und äh äh SICHERLICH äh auch auch äh pf hm:: (--) ne wie sagt man dazu? ratfindung? bei der einen oder anderen individuellen fragestellung die sich dann ja auch im prozess erst richtig wirklich rausstellen wird.

B: hm-hm

K: (8) aber ich bin also der festen festen überzeugung dass äh dass äh pf (--) will das nun nich irgendwie über gebühr runterbrechen, aber ab irgendeiner gewissen größenordnung an verantwortung an mitarbeiter an volumen an sonstwas, ähm einfach ne externe begleitung GUT ist und das interne netzwerk was man sowieso HAT, dafür im prinzip nicht wirklich äh klar genug gefiltert werden kann.

(Gespräch 1)

Mit der von der coachenden Person eingeführten Formulierung wird eine bestimmte Erwartungshaltung erkennbar: ein erfolgreicher Verlauf des Coachings wird antizipiert, ein möglicher Misserfolg oder ein Scheitern wird nicht thematisiert. Damit wird ein nicht erfolgreicher Verlauf des Coachings verbal ausgeschlossen. Die Formulierung korrespondiert mit dem bereits im ethnografischen Teil deutlich gewordenen Format Coaching, bei dem es um die Optimierung einer beruflichen Position und das Ausfüllen einer Führungsrolle im Betrieb geht. Dabei erfordern die gegebenen Rahmenbedingungen des beruflichen Coachings üblicherweise eine gute Erwartungsklärung (vgl. Looss/Rauen 2005, S. 167-168; Rauen 2001, S. 171-172). Die Beratungsdienstleistung wird hier als eine Investition, im Sinne einer Kapitalanlage im beruflichen Kontext gesehen, um damit letztlich auch Ertrag und Gewinn zu erzielen. Durch die Ökonomisierung der Sprache wird die Erwartung aller Beteiligten deutlich und gleichzeitig das Handeln der coachenden Person legitimiert: Der Coachingprozess soll sich für beide Seiten effektiv auszahlen. Der Coachee nimmt die ihm zugedachte Sprechzeit an und positioniert sich als Experte für seine Anliegen in Bezug auf das Coaching: Er beschreibt seine Erwartungen an das Coaching vor allem als Begleitung und Reflexionsraum, wobei seine reflexive Sprache sein Bedürfnis nach (Selbst)Reflexion und Introspektion sowie seine Positionierung als reflektierte und lernbereite Person hervorhebt. Zugleich wird ein bereits vorhandenes fachliches Verständnis von Coaching durch den Coachee verdeutlicht: Er suggeriert ein bestimmtes Überblickswissen, auf dessen Grundlage er konkrete Vorstellungen hinsichtlich des Coachings benennen kann. Die Not-

wendigkeit von Coaching beschreibt er u. a. mit der Metapher einer bisherigen schlechten Versorgung, welche den Gedanken der Prävention aufzeigt und, wie oben bereits erwähnt, Coaching die Funktion der Abwendung von unerwünschten Ereignissen oder Situationen zuschreibt. Daher muss rechtzeitig investiert werden, um im Zeitverlauf einen beruflichen Erfolg erzielen zu können. In Abgrenzung zu seinem Netzwerk in der Organisation spricht er dem Format Coaching einen geschützten neutralen Rahmen zu.

Das Gespräch 5 steht am Ende des Coachings einer Führungskraft. Hier wird gleichfalls ein Raum eröffnet, indem sich die coachende Person als ‚wissender Nichtwissender' inszeniert:

B: […] JA einfach mögen sie mal einfach erzählen(.) was in letzter zeit so geschEhen ist. also wir hatten uns ja äh seinerzeits zulEtzt eigentlich an der stelle getroffen wo sie überlegten dass sie ihr mitarbeitersgespräch nochmal vorbereiten wollten. (??) führen wollten und wir an sich eventuell an SICH heute eventuell vorne durchspielen wollten.

K: ja genau

B: OB das heute noch so ist das weiß ich noch nicht. aber nun sind wir mal gestartet(.) ne.

K: ja also so können wir es eigentlich auch MAchen. das ist kein problEM. ich habe mir mal die mitarbeiterin AUSgesucht. Äh(.) das wäre in dem falle dann frau haag und ähm (.) ich hab mir das einfach nur so VORgestellt wie würde ich das mitarbeitergespräch mit ihr jetzt anstellen. undzwar wie würde ich da einen einstieg finden(.) wie würde ich das machen.

B: [mh.]

K: so. und da habe ich mir halt so ein paar gedanken drüber gemacht wie ich das gestalten will.

B: ja.

K: so wie unser letztes mal auch gesprOchen darüber(.) ähm(.) dass alles(.) es muss ja auch alles dokumentIERT werden das gespräch. so und da ist ja auch in unserem ähm programm in dem sogenannten (unverst.) gibts ja auch eine maske für wie man sowas macht. (räuspert sich) das kommt da mit ZU.

B vergie(unverst.)(.) ne

K: genau. und das wird ja dann auch / das wird auch EINgesehen von unseren qm zirkel. also (?) und ähm das gehört da mit zu.

B: ja(.) genAU.

K: genau(.) da kann man sich dann bisschen dran HALten.

B: ja (.) und allgemEIN was ist bisher so passIERT. und nach ner zeit irgendwas(.) irgendwas(.) mal was[

K: [ne jetzt großartig nich

B: [andere krankheit (.) äh in arbeit(.) äh

K: ne so haben wir im moment(.) ja wir hatten eigentlich immer gut zu tUN(.) ähm(.) ich sag wie das so im moment läuft ist das eigentlich gut(.) es läuft rund
B: [super.] (Gespräch 5)

Mit der Erzählaufforderung *„JA einfach mögen sie einfach mal erzählen(.) was bisher in letzter zeit so geschEhen ist“* verbindet die coachende Person die einleitende Frage mit einem kurzen Rückblick auf ein vorheriges Gespräch, indem sie auf das zuvor geäußerte Anliegen des Coachees und dabei sowohl auf die inhaltliche Ausrichtung als auch die geplante methodische Bearbeitung eingeht. So habe der Coachee ein *„mitarbeitergespräch nochmal VORbereiten wollen“*. Die coachende Person macht hier also deutlich, dass sie sich an den bisherigen Beratungsprozess erinnert und stellt zugleich eine eher lockere Verknüpfung zum zurückliegenden Prozess her. Ihre Äußerungen scheinen vage und mit vielen Einschränkungen versehen (z. B. *„eigentlich“*, *„eventuell an sich“*). Insgesamt inszeniert sich die coachende Person hier als Leitende des Prozesses, bleibt dabei zugleich offen und uneindeutig. Eine Lesart ist, dass dies eine bewusste Methode des Offenhaltens ist, etwa um Raum für Neues im Coachingprozess zuzulassen und den Coachee ausreichend partizipieren und mitgestalten zu lassen.

Ebenso kann auch eine gewisse Unsicherheit seitens der coachenden Person vorherrschen, z. B. darüber, was mit dem geplanten Thema genau gemeint bzw. was eigentlich das genaue Problem oder Anliegen war. Die Offenheit der coachenden Person mündet dann in eine völlig offene Erzählaufforderung: *„ja (3) und allgemEIN was ist bisher so passIERT. und nach ner zeit irgendwas(.) irgendwas(.) mal was“*. Die coachende Person hat die offene Aushandlung über die für das geplante Gespräch zu wählenden Themen im Sinn, der Coachee geht auf den offenen Raum jedoch nur rudimentär ein und konkretisiert sein Anliegen, nämlich über Mitarbeiter*innengespräche (MA-Gespräche) sprechen zu wollen. Der Coachee spricht zunächst darüber, wie es aktuell läuft und führt weiter seine Einschätzung zu seiner Führungsrolle aus. Er formuliert dabei aber keinen weitergehenden Auftrag an die coachende Person, bleibt bei der Schilderung seines Arbeitsalltags und begrenzt damit den vom*von der Coach eröffneten Raum. Er verdeutlicht damit, dass es neben der Thematik des MA-Gespräches keinen weiteren Auftrag von seiner Seite gibt und nimmt im Folgenden Bezug auf das MA-Gespräch, indem er seine Vorstellungen dazu erläutert:

K: und da muss man sie halt so‘n bisschen jetzt immer mehr mit rANgehen (.) [das
B: [mhm
K: macht man jetzt über die zeit jetzt über das Jahr (.) und das würde ich im mitarbei
B: [ja
K: tergespräch auch klAR machen [dass
B: [ja (Gespräch 5)

Der Coachee expliziert dabei gegenüber der coachenden Person sein vorhandenes Wissen und macht damit seine Grenzen des Beratungsbedarfs deutlich. Im Verlauf der Eingangssequenz setzt sich das bisherige Muster fort: Die coachende Person hält weiterhin alles offen, der Coachee vermittelt sein konkretes Anliegen bzw. Thema.

Das Gespräch 2 steht gleichfalls am Ende eines längeren Organisationsberatungsprozesses, in dessen Rahmen die Führungsperson Einzelcoaching in Anspruch genommen hat. Hier findet sich der offene Gesprächs-bzw. Beratungsraum wieder, der gleichzeitig die Option für anzuschließende Themen und weitere Anschlusstermine eröffnet:

> B: Wir hatten ja uns (.) ähm jetzt heute noch einmal verabredet; zuMINDestens einmal verabredet; um nochmal zu gucken, äh WAS war eigentlich hier jetzt sozusagen gewesen äh äh in in in der[Bildungseinrichtung], ähm was ist gerade LOS? äh oder was kann noch SEIN? Das wäre ja vielleicht ja auch möglicherweise nochmal son son anschluss ähm äh aus diesem gespräch und so so hab ich das jetzt verstanden dass wir aus diesem ANlass das gespräch FÜHRen, nochmal (Gespräch 2)

Die coachende Person klärt in dieser Sequenz einerseits das nun zu bearbeitende Thema und zeigt andererseits Anschlüsse an den Termin auf, indem sie bereits die Zeit nach dem Coaching mit der Bemerkung *„oder was kann noch sein?“* beleuchtet. Die Coachee kann nun frei entscheiden, ob sie, wie ursprünglich geplant, die zurückliegende gemeinsame Arbeit reflektieren möchte oder ein neues Thema eröffnen möchte, ggf. mit Anschlussterminen. Für die Coachee scheinen jedoch der Bezugsrahmen und die Verständigung mit der coachenden Person klar zu sein. Sie gibt an, dass sie die Sitzung „*auch eigentlich so als son resümEE verstanden*“ (Gespräch 2) hatte, als Rückblick und nicht als Klärung zukünftiger Optionen. Das Wort *„eigentlich“* lässt sich dennoch als eine Unsicherheit deuten und die neu eröffnete Möglichkeit der freien Themenwahl lässt sie möglicherweise zweifeln. Die coachende Person bestätigt die Vorlage der Coachee mit der knappen Antwort *„genau“*. Der gegenwärtige Themenrahmen, nämlich eine Reflexion des vorangegangenen Prozesses, scheint für Coach und Coachee damit scheinbar abschließend geklärt.

12.3.2 Rollen- und Erwartungsklärung innerhalb des Beratungsprozesses

Parallel zur Auftragsklärung findet mit der Unterscheidung zwischen den Inhalten und den Methoden eine gegenseitige Rollenzuschreibung statt:

> B: Wir hatten ja uns (.) ähm jetzt heute noch einmal verabredet; zuMINDestens

einmal verabredet; um nochmal zu gucken, äh WAS war eigentlich hier jetzt sozusagen gewesen äh äh in in in der[Bildungseinrichtung], ähm‘ was ist gerade LOS? äh oder was kann noch SEIN? Das wäre ja vielleicht ja auch möglicherweise nochmal son son anschluss ähm äh aus diesem gespräch und so so hab ich das jetzt verstanden dass wir aus diesem ANlass das gespräch FÜHRen, nochmal (Gespräch 2)

Der Beginn der dargestellten Sequenz lässt sich insgesamt als eine Absicherung der Erwartungen fassen: Es wird geklärt, wer welche Rolle einnimmt, in welcher Form zusammengearbeitet wird und was innerhalb des gesetzten Rahmens bearbeitet werden kann. Die Eröffnung des Gesprächs erinnert insgesamt an die Planung eines gemeinsamen Weges, an dem beide Akteur*innen mitentscheiden können. Dies unterstreicht den Dienstleistungscharakter des Coachings, wobei die Gestaltungsmacht letztlich bei der coachenden Person liegt. Im Gegensatz zu Gespräch 1, in welchem die coachende Person ihre Vorbereitung auf die Sitzung expliziert, zeigt sich die coachende Person im Gespräch 2 flexibel in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt und dessen methodischer Umsetzung. Dies gibt der Coachee den Raum, unaufgefordert ihre Auffassung eines Resümees darzulegen:

K: w::elchen ausgangspunkt haben wir gehabt? ([…) was haben wir gemacht [(…)
=in
B: [ja [ja
K: der zeit.[(…) =und wo stehen wir heute?
B: [Ja (Gespräch 2)

Damit zeigt sie sich verantwortlich für den Inhalt der Sitzung, während die coachende Person im Folgenden die methodische Umsetzung des Gesprächs ausführt:

„B: und ich hab irgendwie =ich hab jetzt ja nich ne powerpoint präsentation vorbereitet oder so (-) sondern ich dachte dass wir das so‘n bisschen zusammentragen
K: hm=hm
B: und ich hab überlegt ob wir vielleicht auch mit dem BRETT? arbeiten was meinen sie?
K: können wir können wir gut, ja“ (Gespräch 2)

Mit der Rahmung „*dass wir das so‘n bisschen zusammentragen*“ scheint es, als fühle sich die coachende Person genötigt, das gewählte Vorgehen als vernünftig zu legitimieren. Es scheint, als antizipiere sie mögliche Erwartungen auf Seiten der Coachee in Bezug auf eine strukturierte Sitzung. Die Formulierung („*ich dachte“ und „ich hab überlegt*“), kann dahingehend interpretiert werden, dass die coachende Person ihre Ahnungslosigkeit bezogen auf das, was inhaltlich

Thema des Gesprächs wird und eine daraus resultierende mögliche Unsicherheit, überspielt. Eine weitere Lesart wäre, dass die coachende Person damit den offenen Charakter und insbesondere den Dienstleistungscharakter betonen möchte, indem sie im Rahmen der Erwartungsklärung erneut den Raum für die Coachee eröffnet. Insofern könnte die vermeintliche Unsicherheit als eine intentional eingesetzte Methode im Sinne eines Angebots interpretiert werden. Deutlich wird in beiden Lesarten, dass der Aushandlungsprozess und die Erwartungsklärung auch auf eine Zustimmung der Coachee zielt und der Coachingprozess nur mit deren Zustimmung beginnt. Die Coachee wird damit als aktive Interaktionspartnerin positioniert, indem ihr die Verantwortung für den Inhalt übertragen wird. Die coachende Person übernimmt mit dem „Wie" die Steuerung des Prozesses. Es erfolgt damit eine Selbstpositionierung dieser als Expertin, sie konstituiert sich als professionelle, vorbereitete und zugleich flexible Akteurin im Prozess. Die Coachee wird als Laie (für die Leitung und Steuerung der Coachingsitzung) positioniert und damit stehen im Setting des Coachings die Rollen in einem hierarchischen Verhältnis. Dies kann zugleich als Rationalität der coachenden Person bezeichnet werden.

12.3.2 Den Coachingprozess unabschließbar halten

Es zeigt sich der Konflikt, dass das Format Coaching vorhandenes Potential fördert, sich gleichzeitig aber über Probleme und Defizite legitimiert. Die coachende Person muss einerseits einen Bedarf erzeugen, um weitere Aufträge zu akquirieren, andererseits dabei von Kompetenzen des Coachees ausgehen, welche auf hohem Niveau optimiert werden könnten. Die coachende Person fragt hier nach einer langen Pause von 13 Sekunden:

B: GUT. (13) was geht ihnen noch im kopf (---) herum?
K: (&) nö im kopf herum geht mir eigentlich nur diese beiden dinge die ich denn irgendwie (-) noch regeln muss.
B: jo. (1) wie glau ähm äh glauben sie dass sich die mitarbeitergespräche sich so durchsetzen für sie?
K: (2) hm_ja:: das denk ich.
B: ja. sollen wir uns irgendwann nochmal treffen? (1) vielleicht im nächsten sommer? (1) oder zu ostern?
K: ja. das können wir gerne machen.
B: das man [da wieder nochmal raufguckt]
K: [ich denk jetzt müssen] wirs vielleicht erstmal son [bisschen]
B: [genau.]
K: sacken lassen. alles auch irgendwie. und dann kann man das gut nochmal machen. (Gespräch 2)

Die Sequenz wird hier nicht durch die coachende Person geschlossen, obwohl die Coachee in der 13 Sekunden dauernden Pause keinen Redebedarf signalisiert. Die coachende Person stellt dennoch eine offene Frage, die zu einer erneuten Erzählung auffordert und weiteren Gesprächsbedarf generieren könnte. Denkbar wäre hier alternativ auch ein klarer Abschluss des Gesprächs. Der weitere Verlauf an dieser Stelle verweist auf eine bestimmte Fortsetzungsidee des Coachings, welche die coachende Person zu verfolgen scheint. Nachdem die Coachee geäußert hat, dass es eigentlich keinen Gesprächsbedarf mehr gibt, versucht die coachende Person einen weiteren Termin für ein Gespräch zu vereinbaren. Es folgen verschiedene Terminangebote, die auch mit ‚small talk' verbunden werden und weder inhaltliche, noch methodische Elemente enthalten:

B: Und wir bleiben in Kontakt;
K: ja. das wollen wir doch gerne.
B: gut. ja und schöne grüße auch an das das team.
K: das werd ich ausrichten.
B: ja. (3) den ben seh ich ja und so.
K: in u-stadt?
B: ja. also mal durch die gegend gehen. das ist doch. der wohnt in u-stadt ne? oder?
K: ja ha?
B: ja genau. jaja.
K: ja die ziehen jetzt gerade um.
B: ACHSO.
K: ins z-gebiet. (Gespräch 2)

Mit dem Angebot des Coachs *„wir bleiben in Kontakt"* verdeutlicht sich eine informelle Ebene, die Bezugnahme auf ein weiteres Treffen erscheint nicht ziel- und bedarfsorientiert für die Kundin, vielmehr erscheint es so, als dass die coachende Person Beziehungsarbeit leisten muss, um den Kontakt zu halten. Gegen Ende scheint sich die Trennung zwischen Professionellem und Privatem zu lösen. So wird das Beratungsgespräch hin zum Alltäglichen überführt, bevor es zum Abschluss gebracht wird. Die ins Alltägliche eingebundene professionelle Beziehung erfolgt im Sinne einer Deklientifizierung (vgl. Messmer/Hitzler 2008). Auffällig ist, dass das Gespräch über Persönliches seitens der coachenden Person am Laufen gehalten wird. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Coachee nicht die Möglichkeit bekommt, letztlich ein Ende zu setzen. Die Beziehungsarbeit kann strategisch betrachtet werden, um Folgeaufträge zu generieren und die Bekanntheit des Unternehmens P&O auch über Mundpropaganda zu fördern. In diesem Sinn kann das private Gespräch als Teil des Coachings betrachtet werden, in dem nicht mehr die Coachee im Mittelpunkt steht, sondern der organisationale Rahmen des Unternehmens P&O.

Im Gespräch 5, das gleichfalls am Ende eines Prozesses steht, wird über die Schlusssequenz deutlich, dass die Beratung eigentlich am Ende und der Auftrag, analog zu Gespräch 2, bereits erfüllt ist. Es gibt hier keine methodische Rahmung, die einen weiteren Termin selbstverständlich vorgibt. So korrigiert sich die coachende Person in seiner Formulierung einer Frage, die eine abschließende Sequenz einleitet:

B: mhm (6) wIE machen wie wollen wir wEIter machen? WOLLen wir weiter machen? (Gespräch 5)

Damit eröffnet sie die Option einer weiteren Zusammenarbeit, wobei sie bestrebt ist, die bereits vorhandene Kompetenz des Coachees zu betonen bzw. mögliche Defizite zu verdecken:

B: ich hab so das gefÜHL(.) dass doch alles doch sEHR sEHR jetzt doch äh äh im im klARen ist oder [im klARen VORher AUch schon im kLAren(.) aber jETZT nOCH
K: [ja ich denke
B: mal klarer geworden ist (Gespräch 5)

Sie korrigiert sich von *„klar“* auf *„klarer“* und fügt hinzu, dass es *„davor auch schon klar“* war. Die Aussage wird durch den Coachee bestätigt und es kommt zunächst zu einer gegenseitigen Anerkennung darüber, dass das Coaching sinnvoll war. An der in dieser Sequenz vorgenommenen Korrektur durch die coachende Person zeigt sich, wie relevant es ist, am Ende die Kompetenz des Coachees herauszustellen und zugleich die Sinnhaftigkeit des Coachings hervorzuheben.

Nachdem die Vorbereitung der Mitarbeiter*innengespräche abgeschlossen ist, die vom Coachee in der Eingangssequenz als singuläre Schulung gerahmt wurde, ist die coachende Person weiter bestrebt, an diesen Prozess anzuschließen um das Coaching über den nun absolvierten Termin hinaus, am Laufen zu halten. Die vom*von der Coach ausgehende Beziehungsarbeit wird dafür auch hier bis zum Abschluss des Gesprächs geleistet. An dieser Stelle wird nochmals die Rationalität der coachenden Person deutlich, welche der ökonomischen Problematik geschuldet ist.

12.3.4 Zusammenführung

Insbesondere in den Eingangssequenzen findet sich das Spannungsfeld zwischen methodischer Gesprächsstrukturierung und der Ermöglichung der Offenheit der Gespräche unter Einbezug der Coachees. Es zeigt sich ein feldspezi-

fisches Problem: Es gilt die Balance zu finden zwischen einer Offenheit mit klarer thematischer Ausrichtung an den Erwartungen der Coachees und dem Erwartungsdruck der coachenden Personen, Formen der eigenen Professionalität herzustellen, zu explizieren und damit eine gute Dienstleistung für das ‚bezahlte Geld' zu bieten. Damit einher gehen die Rollen- und Erwartungsklärungen, innerhalb dessen die Expertise der coachenden Personen inszeniert wird. Dabei zeigen sich die coachenden Personen einerseits flexibel auf die Bedarfe des Coachees eingehend und geben andererseits einen methodischen Rahmen vor. Rollenaufteilung und die jeweiligen Zuständigkeiten im Coachingprozess scheinen damit gesetzt. Die Coachees positionieren sich als in ihrem jeweiligen beruflichen Arbeitsfeld handlungsfähige und ausgewiesene Expert*innen, welche sich präventiv und i. d. R. durch externe Anlässe für ein Coaching entschieden hatten. Zugleich inszenieren bzw. positionieren sie sich als ‚gute Kund*innen', die etwas Positives aus der Sitzung mitnehmen wollen bzw. dies bereits konnten. So heißt es in Gespräch 5 seitens des Coachees: *„man nimmt ja doch das EIn oder ANdere immer wieder mit"* und in Gespräch 2 äußert die Coachee in Bezug auf Veränderungen durch das Coaching: *„auf jeden fall [...] zum positiven"*. Es zeigt in den Coachinggesprächen ein gemeinsames Herstellen und Arbeiten an einer möglichst gelingenden Arbeitsbeziehung ohne Verweigerungshaltung und erkennbare Konflikte.

Die Thematisierung von Übergängen zeigt sich nicht explizit, jedoch kann die Absicherung einer neuen Führungsposition als Übergangsprozess verstanden werden, obwohl der Übergang bereits formal vollzogen ist.

Das Beratungsformat Coaching legitimiert sich über nachgewiesenen Erfolg, der sich allerdings nicht immer unmittelbar, sondern häufig zeitlich verzögert zeigt. So kann ein Terminangebot für den Fall, dass weitere Fragen im zeitlichen Verlauf auftreten, auch dazu dienen, eine potenzielle Unzufriedenheit der Coachees, welche den subjektiven Beratungserfolg schmälern könnte, abzufangen. Mit dem Bestreben die Gespräche offen abzuschließen, zeigt sich folgendes Dilemma: Coaching legitimiert sich einerseits über zu bearbeitende Problemstellungen, also eigentlich über Defizitäres. Gleichzeitig wird im Format Coaching an einer Optimierung der Situation gearbeitet und bei einem erfolgreichen Coachingprozess macht sich die Dienstleistung Coaching selbst überflüssig. So zeigt sich eine Konfliktlinie zwischen ‚stärken und überflüssig machen' und ‚gebraucht werden müssen und daher potentielle Defizite aufzeigen und problematisieren'. Die gegenseitige Bewertung erfolgt daher auf einem Balanceakt: Es muss gelingen den Bedarf der Coachees als Optimierungspotenzial bei bereits (sehr) guter Auslage zu erkennen und entsprechend von beiden Seiten anzuerkennen. Die coachende Person muss daher die Kompetenzen der Coachees identifizieren, für beide sichtbar hervorheben und von einer weiteren Optimierung auf einem hohen Niveau ausgehen. Damit werden einerseits die Coachees mit ihrer Expertise respektiert und anerkannt, andererseits dem Be-

darf der Coachees sowie den marktwirtschaftlichen Zwängen, denen ein privatwirtschaftliches Unternehmen unterliegt, Rechnung getragen.

12.4 Expert*innen-Interviews: Region und Gesellschaft verändern

Mit der Analyse der Expert*inneninterviews zeigt sich die Idee, als Personal- und Organisationsdienstleister*innen die Arbeitswelt in der Region zu stärken und zu optimieren. Analog zu dieser Machbarkeitsphantasie werden Probleme als Optimierungspotenzial gedeutet. Weiter lässt sich über die Aussagen der Expert*innen das Prozesshafte am Beratungsformat aufzeigen. Mit den Interviews lassen sich drei Analyseebenen erkennen: Die Ebene der Organisation, des Coachings und des Übergangs. Auf der organisationalen Ebene dominiert die ‚Doppelrolle' der Unternehmer*innen, nämlich gleichzeitig in der Unternehmensleitung und im operativen Geschäft aktiv zu sein. Damit verschränken sich insbesondere die Ebenen der Organisation und des Coachings. Auf der Ebene des Coachings wird das Prozesshafte des Coachings zentral thematisiert, was ein immer wieder erneutes Anknüpfen an den Prozess und ein Offenhalten des Prozesses ermöglicht. Dies korrespondiert auf der Ebene des Übergangs mit einem Übergangsverständnis, welches den Übergang als einen offenen, keinesfalls defizitären Prozess versteht. Die Übergänge innerhalb des Erwerbssystems bieten im Sinne einer Reflexion Anlass für Coaching, häufig erst nachdem der Übergang formal vollzogen ist. Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen Dezember 2015 und Februar 2016 aufgenommen.

12.4.1 Region stärken und gute Arbeitsbedingungen ermöglichen oder ‚Coaching als Allheilmittel'

Auf der organisationalen Ebene zeigt sich mit dem beruflichen Selbstverständnis der Expert*innen die Idee, regional zu wirken und mit Coaching Voraussetzungen für gute Arbeitsbedingungen zu ermöglichen, als zentral:

> „DAS ist eben auch Kooperation und es ist auch wieder regional entwickelnd, was aber uns für unsere Arbeit hier kein Geld einspült oder sonst irgendwas, also es sind solche Kooperationen. Darüber hinaus unterstützen wir die Hochschule, die Fachhochschule selbst an mehreren Stellen, zum Beispiel durch die Vergabe von Stipendien, (…), haben wir jetzt zum zweiten Mal vergeben. Oder wir unterstützen das [Zentrum an der Hochschule] mit Geldern, was auch dann Überschrift ‚Kooperation mit der Hochschule' ist, wo wir mal Auftragnehmer sind an anderer Stelle, aber dann auch mal Sponsoren, aber es ist eine ‚Kooperation' um der Region WIllen. Um

der Vernetzung WIllen, um die Studierenden auch hier zu halten und die Möglichkeiten zu schaffen. Aber nicht aus dem Coaching mit einem Geschäftsführer heraus hervorgehend. So will ich das mal nennen. Ja?“ (Expert*in 4)

Das Unternehmen P&O nutzt seine unternehmerische Freiheit und koppelt die unternehmerischen Ziele mit ideellen Zielen und ehrenamtlichem Einsatz. Mit den Worten *„um der Region Willen“* deutet Expert*in 4 ein Ziel des Unternehmens an, die Wirtschaft in der Region zu stärken. Gleichzeitig wird mit dieser unternehmerischen Strategie ein Bekanntheitsgrad des Unternehmens in der Region erreicht. Die erwähnte Zielgruppe der Studierenden bietet, neben dem Zugewinn für die regionale Wirtschaft, Potenzial in Form von künftigen Auftragnehmer*innen des eigenen Angebots. Die beschriebene Strategie zielt also darauf, einerseits der Region zugute kommen, andererseits darauf, das Unternehmen mit seinem Angebot bekannt zu machen.

Expert*in 3 schreibt mit der Erzählung ihrer*seiner Ansprüche an die Effekte der eigenen Arbeit dem Beratungsformat Coaching ein hohes Maß an Veränderungspotenzial zu, welches die erwünschte regionale Wirkung übersteigt:

„Also im Grunde sind wir Entwickler, also das ist unsere Aufgabe. Und wenn wir in Arbeitsprozessen Veränderungen bewirken können durch unsere Impulse und Interventionen, dann werden sich da zusammen Arbeitsprozesse in Organisationen verändern, es wird sich eventuell Führungsverhalten verändern. Es wird unter Umständen auch eine Organisation auch ihre Werte nochmal überprüfen oder verändern, anpassen. Veränderungen anpassen, das heißt es findet auch darüber gesellschaftliche Veränderung statt. Wenn man es ganz groß fassen will. (lacht) Beginnen tun wir natürlich zu aller erst bei uns selbst, indem wir uns selbst auf den Weg machen und dann im Dialog mit dem Kunden oder der Gruppe von Kunden agieren. Das ist ja der Weg.“ (Expert*in 3)

Mit der Idee, über Coaching ggf. gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, zeigt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung an die eigene Person und die eigene Arbeit, verbunden mit der Aufforderung an sich selbst, aktiv zu sein. Mit Coaching könnten, laut Expert*in 3, mögliche Veränderungen, beginnend auf der Ebene der Coaches, über die zu coachenden Personen in den jeweiligen Organisationen bis in die Gesellschaft erreicht werden. Mit der Annahme dieser weitreichenden Effekte des geleisteten Coachings, bis auf die gesellschaftliche Ebene, die ja nicht primär die Adressatin des Coachings darstellt, wird dem Beratungsformat Coaching der Status eines ‚Allheilmittels‘ zugeschrieben.

Die Überzeugung von der Wirksamkeit des Coachings zeigt sich auch in der folgenden Metapher:

„[…] dass der Bereich Personal- und Organisationsentwicklung Coaching [...] noch relativ hier in dieser Gegend, ich will nicht sagen, unbekannt ist, aber noch ziemlich nicht bestellte Felder gibt. Oder manchmal sogar noch Wälder, die man eigentlich roden müsste, um da was zu machen. Also das ist einfach tatsächlich eine Rahmenbedingung, die wir haben und insofern ist für uns sowas wie Mitbewerber und Konkurrenz GAR KEIN Thema, weil jeder Mitbewerber und Konkurrent ist eigentlich jemand, der uns die Chance gibt, dass er auch etwas sozusagen etwas in diesen Themenbereich hinein tut, dadurch das mehr zu einem Thema macht und wir dadurch direkt oder auch indirekt die Möglichkeit haben zu wirken." (Expert*in 1)

Expert*in 1 zeigt anhand der Metapher der zu rodenden Wälder die Relevanz, die positive Wirkung des Coachings regional bekannt zu machen. Mit der Aussage „*GAR KEIN Thema*" positioniert Expert*in 1 gleichzeitig das eigene Unternehmen als konkurrenzlos auf dem regionalen Markt. Mitanbieter*innen werden nicht als Konkurrenz adressiert, sondern als weitere Akteur*innen des Marktes, die Coaching weiter am Markt bekannt machen und etablieren. Auffallend ist hier die Metapher, die mit Kraft und gewaltvollen Maßnahmen assoziiert werden kann und sich auf die „*Rahmenbedingung*" des Unternehmens bezieht. Es scheint also weniger die Konkurrenz der Mitanbietenden ein Problem zu sein, sondern stärker die Herstellung der gesellschaftlichen Akzeptanz des Beratungsformats Coaching, an welcher scheinbar mit Macht und Nachdruck gearbeitet wird. Dabei schreiben die Expert*innen, wie oben dargestellt, dem Beratungsformat Coaching auf unterschiedliche Art und Weise ein hohes Maß an Wirkung zu. Neben der Beratungsarbeit und den Aufträgen, scheint die Akquise von (Neu-)Kund*innen und die Sorge um das Weiterbestehen des eigenen Unternehmens ein Thema zu sein, mit dem sich die Unternehmer*innen befassen müssen.

12.4.2 Coaching als Prozess

Auf der Ebene des Coachings wird aus der Perspektive der Expert*innen Coaching als Prozess verstanden, was über Begriffe wie: „*Analyse, Bewertung, Gestaltung*" (Expert*in 4) deutlich wird. Vielfach werden von den Expert*innen Begriffe wie Eröffnungsgespräche (Expert*in 1, Expert*in 2) und Nachgespräche (Expert*in 4) thematisiert. Prozesshaftes zeigt sich aus Sicht der Expert*innen weiter in der Zeit zwischen den Sitzungen, in welcher die Themen wirken und ggf. zu Entscheidungen führen:

„'Überleg mal. Nimm mal mit. Und wir treffen uns in der nächsten oder in zwei Wochen nochmal.' Also das ist tatsächlich so die/ über die Zeit zu arbeiten, das ist glaube ich die Entscheidungsvorbereitung, die am besten hilft. Die berühmte Nacht darüber schlafen […]." (Expert*in 1)

Das Beratungsverständnis der Coaches umfasst, bei Entscheidungen zu unterstützen und zur Entscheidung zu führen. Dafür ist aus der Perspektive von Expert*in 1 die Zeit relevant, was wiederum das Prozesshafte im Coaching unterstreicht. Expert*in 1 positioniert sich mit dem in der Sequenz dargestellten Beispiel als Steuernde*r des Prozesses, wobei die Coachees als entscheidungsfähige Subjekte adressiert werden, indem sie aufgefordert werden, relevante Aspekte *„mitzunehmen"* und darüber nachzudenken. Mit der Aussage *„und wir treffen uns in der nächsten oder in zwei Wochen nochmal"* wird einerseits der Wirkung durch die Zeit Rechnung getragen, andererseits kann damit der Coachingprozess unabgeschlossen und offengehalten werden. Dieser wird von Expert*in 1 als zunächst beliebig verlängerbar dargestellt, was einen ökonomischen Nutzen für das Unternehmen bieten könnte. Mögliche Folgetermine haben neben der angenommenen inhaltlichen Berechtigung gleichzeitig eine Auswirkung auf den ökonomischen Selbsterhalt des Unternehmens.

Zentral im Beratungsverständnis stellen sich die Aspekte des *„Analysierens"* (Expert*in 4) bzw. *„Zuhören und Verstehen und dann Reflektieren"* dar (Expert*in 2), was erneut das Prozesshafte des Coachings zeigt. Weiter zeigt sich hier das Erfordernis, relativ flexibel im Prozess zu agieren und zu entscheiden, was sich bereits in der Ethnografie und in der Konversationsanalyse gezeigt hat:

> „Auch da ist es in unserer Arbeit ja immer einstellen auf die Organisation, auf die Personen, wie ist der Stand, wie ist der Vertrauensstand schon, wie ist der Beziehungsstatus, wie kann man mit wem umgehen? Deswegen [...] ist dieses Gerüst am ehesten das Typische, also immer die Fragestellung zu haben heute wo stehen wir und wie kann ich ansprechen und wie ist die Vertrauensbasis auch schon und was brauche ich noch und was brauchen die noch? Das ist dann das Typische, aber das ist [...] inhaltlich typisch gibt es eigentlich nicht. Eher das Vorgehen als typische Situationen." (Expert*in 4)

Das *„Gerüst"* steht hier als Metapher für das ‚Beständige' bzw. das ‚Ähnliche', welches dann mit jeweils individuellem Vorgehen der Expert*innen ergänzt wird. Diese Metapher zeigt die hohe Relevanz der (selbst-)reflexiven Kompetenz der Coaches: sie sind aufgefordert, ggf. spontan, die Situation zu reflektieren und geeignete Methoden zur weiteren Arbeit mit den Coachees einzusetzen. In diesem Zusammenhang spielt neben der Selbstreflexion die Erfahrung als Professionalisierungsmerkmal eine große Rolle.

Selbstreflexion bietet den Coaches darüber hinaus die Chance, ihr Handeln zu hinterfragen und Verantwortliche für einen gelingenden oder misslingenden Coachingprozess zu adressieren:

> „Also KLAR, dass die Auftragsklärung NICHT OPTIMAL gelaufen ist, das war sicherlich bei einer ganzen Reihe von Coachingprozessen im Nachhinein betrachtet

so. Auch immer wenn ich in irgendeine Art von Weiterbildung gehe, in den meisten Fällen kommt man immer wieder auf den gleichen Punkt so, ja auch da war wieder die Auftragsklärung noch nicht gut genug (lacht) oder so, ne." (Expert*in 2)

Mit der Feststellung, dass die Auftragsklärung *„nicht gut genug"* war, übernimmt Expert*in 2 selbstreflexiv die Verantwortung für den Verlauf des Coachings. Gleichzeitig relativiert er*sie die Verantwortungszuschreibung, indem er*sie diesen ‚Fehler' als ein bekanntes kollektives Defizit beschreibt. Es scheint, als ob dieses kollektive Defizit leichter zu akzeptieren ist als ein individuelles Defizit. Es kann der Eindruck gewonnen werden, dass sich durch eine Kollektivität das Defizit relativiert.

12.4.3 Probleme bieten Optimierungspotenzial

Ein Übergang innerhalb des Erwerbssystems, welcher sich im Fall Coaching als prozessual, flexibel und offen darstellt, zeichnet sich durch spezifische Problemkonstruktionen aus, welche Anschlussmöglichkeiten für weiteres Coaching bieten. Coaching wird häufig nach einem formal vollzogenen Übergang in eine höhere Position in Anspruch genommen, um berufliche und betriebliche Situationen zu optimieren. Entsprechend werden Probleme aus Sicht der Expert*innen als Optimierungspotenzial gesehen:

„Also wir sind ja keine Therapeuten hier oder irgendwie sowas. Sondern wir versuchen schon Menschen, die auf einer Skala von -10 bis +10 eher bei irgendwo zwischen +3 und +8 sind und die dann eben zu +4 oder +9 zu bringen (lacht). Also so sehen wir uns ja eher." (Expert*in 2)

Mit dieser Perspektive auf das Coaching verdeutlicht sich ein Verständnis von Coaching als unabgeschlossen und zirkulär: Die Frage nach dem Optimierungspotenzial bietet Offenheit und immer wieder neue Anschlussperspektiven. Der Prozess der Optimierung scheint also nie abgeschlossen, sondern kann immer wieder neue Probleme, neue zu bearbeitende Fragestellungen und somit Potenzial für Folgeaufträge generieren. Damit kann der Prozess intentional offen und anschlussfähig gehalten werden.

Das Unternehmen P&O ist in der bevorzugten Lage, dass die Coachees in der Regel freiwillig kommen bzw. wie Experte 1 im Interview anmerkte, ‚lediglich' der *„Zahnarztfreiwilligkeit"* (Expert*in 1) unterliegen: Kommen die Coachees nicht zu 100% freiwillig, so doch mit dem Wissen und dem Bewusstsein, dass sie durch das Coaching in ihrem Arbeitsalltag unterstützt und weiter optimiert werden. Die Metapher der Zahnarztfreiwilligkeit impliziert die Lesart der freiwilligen Kontrolle, also nicht nur Unterstützung, sondern Kontrolle im

Sinne einer (Selbst)Reflexion, einer Optimierung, einer Vergewisserung, dass die Arbeit ‚gut' läuft und wenn nicht, wird mit Hilfe von außen optimiert. Die Coachees scheinen die Notwendigkeit sowie das Potenzial und den Erfolg von Coaching zu erkennen und zu akzeptieren und bedienen damit auch den offenen, zirkulären Prozess.

12.4.4 Zusammenführung

Wie bereits mit der Analyse der Beobachtungsprotokolle dargestellt, kann mit der Analyse der Expert*innen-Interviews das berufliche Selbstverständnis der Coaches als Begleiter*innen gezeigt werden. Das Verständnis, jemanden zu begleiten, i. d. R. über einen längeren Zeitraum hinweg, bietet die Möglichkeit, den zu begleitenden Übergang als einen offenen und immer wieder neu daran anschließenden Prozess zu steuern. Dies wird unterstützt durch die Selbstwirksamkeitserwartung an Coaching, damit weitgehende (gesellschaftliche) Veränderungen bewirken zu können. Der Übergang selbst wird innerhalb der Beratungsgespräche nicht problematisiert. Er wird jedoch ‚mitgedacht', indem den Beteiligten klar ist, dass der bereits vollzogene Übergang innerhalb des Erwerbssystems Anlass zum Coaching bietet. Analog zur Gesprächsanalyse lässt sich mit den Expert*innen-Interviews aufzeigen, wie Probleme als anschlussfähiges Optimierungspotenzial gedeutet und somit positiv konnotiert werden. Zentral zeigt sich im Beratungsverständnis der Expert*innen die Idee von Coaching als Prozess, innerhalb dessen der Zeit eine relevante Rolle zugeschrieben wird. Die Zeit ermöglicht ein Wirken der im Coaching thematisierten Aspekte und unterstützt Entscheidungsprozesse.

12.5 Biografische Analysen: Die Gestaltung der Übergänge zwischen strukturellen Gegebenheiten und individuellen Interessen

Mit biografisch-narrativen Interviews wird die biografische Ebene und somit die Perspektive der Nutzer*innen der Coachingangebote fokussiert.

Im Zeitraum von Januar 2016 bis Juni 2016 wurden acht biografische Interviews mit Coachees geführt, von denen drei für die Analyse ausgewählt wurden. Es handelt sich um zwei Interviews mit Männern und ein Interview mit einer Frau, im Alter von 45 und 54 Jahren. Die Biografien zeigen insbesondere unter dem Aspekt der jeweiligen Karriereentscheidungen und des damit zusammenhängenden Prozessierens der Übergänge, sowie den dazu gehörigen subjektiven Deutungsmustern relevante Kontraste. Im Folgenden werden beispielhaft die Analysen von zwei sich kontrastiv darstellenden Interviews vorgestellt. In bei-

den Biografien finden sich mehrfach Übergänge innerhalb des Erwerbssystems, die jedoch unterschiedlich intendiert und prozessiert werden.

12.5.1 Frau Netz, 54 Jahre, Leiterin einer Bildungseinrichtung: Eine berufliche Biografie entlang struktureller Gegebenheiten und Chancen

Frau Netz bekleidet zur Zeit des Interviews seit ca. sieben Jahren die Leitungsposition einer Bildungseinrichtung, in der sie zuvor bereits drei Jahre gearbeitet hatte. Sie schildert ihre berufliche Biografie ab dem Zeitpunkt als sie zehn Jahre alt war, denn ihr Berufswunsch stand bereits in der Grundschule fest. Da sie von ihren schulischen Übergängen und des Übergangs von der Schule in ihr Studium nichts erzählt, scheinen diese problemlos verlaufen oder für sie im Kontext des Interviews nicht relevant zu sein. Nach ihrem abgeschlossenen Studium arbeitet sie zwei Jahre befristet bei ihrem ersten Arbeitgeber, woraufhin ein Wechsel des Arbeitsplatzes nach Y-Stadt folgt. Dort bleibt sie nach einem zunächst auf zwei Jahre befristeten Vertrag insgesamt 16 Jahre. Es folgt dann der Wechsel zu ihrem heutigen Arbeitgeber.

In der Gesamtnarration zeigt sich ein Wandel in ihrem beruflichen Werdegang. Ist sie nach dem befristeten zweijährigen Vertrag eigentlich nur zweite Wahl und wird nur aufgrund mangelnder Alternativen übernommen, wird sie in der neuen Bildungseinrichtung explizit als Führungskraft umworben und übernimmt schlussendlich unter dem Druck, dass die Bildungseinrichtung ohne neue Leitung geschlossen werden würde, die Leitungsstelle. Frau Netz stellt sich insgesamt als eine Person dar, die nicht durch besondere Arbeitsleistung in den Augen ihrer Vorgesetzten hervorsticht, sondern eher unfreiwillig aufgrund von Koinzidenzen eine Führungsrolle übernimmt. Sie versteht sich selbst nicht als Führungsperson, sondern stellt anstatt eines beruflichen Aufstiegs ihr persönliches und gesundheitliches Wohlbefinden stärker in den Mittelpunkt ihrer beruflichen Überlegungen. Einher mit den Arbeitgeber- und Positionswechseln geht auch eine individuelle Verhaltensänderung. Fügt sie sich in der ersten Zeit ihrer beruflichen Tätigkeit noch ihrem Schicksal und in feststehende Umstände ein, gestaltet sie ihre berufliche Biografie zunehmend aktiv selbst nach dem Maßstab des eigenen Wohlbefindens. Handlungsleitend für ihr Verhalten ist das Bedürfnis, sich in ihrem Umfeld, hauptsächlich bestehend aus dem Kollegium, wohlzufühlen und harmonisch miteinander auszukommen. Ist dieses Bedürfnis in der Position als nichtleitende Mitarbeiterin nicht (mehr) erfüllt, arbeitet sie mit externer Unterstützung einer Heilpraktikerin an der Verbesserung der Situation in Bezug auf ihre eigene Person. In ihrer späteren Leitungsposition nimmt sie dagegen im Rahmen einer Organisationsberatung zur Weiterentwicklung der Bildungseinrichtung Einzelcoaching in Anspruch.

Karriereentscheidungen aufgrund von äußeren Gegebenheiten

Für die Ausübung des Berufes werden von Frau Netz keine konkreten Wünsche oder Ziele benannt. Frau Netz präsentiert sich als eine Person, welche sich zu Beginn ihres beruflichen Werdegangs in gegebene Umstände einfügt und sich auf die gegebenen Bedingungen einstellt:

> „Wir bekamen dann im Laufe dieser zwei Jahre, die ich in Y-Stadt war, einen neuen Chef und der sagte mir dann eigentlich, so ganz klar, als es zu meiner Vertragsverlängerung ging: ‚Wenn ich jetzt jemanden finde mit deinen Fächern, der bereit ist nach Y-Stadt zu ziehen, dann würde ich denjenigen oder diejenige vorziehen'. Am Anfang hat mich das eigentlich geärgert, aber zum anderen habe ich gedacht ‚ja gut, wenn es denn so ist, dann ist es so'. […] aber dann war es halt doch so, dass er für diese Stelle in Y-Stadt niemanden fand und dann fragte er mich also, ob ich denn bleiben würde, weil ich ja nun auch alles kennen würde und so weiter und so fort und ja, dann bin ich geblieben."

Sie positioniert sich als eine Mitarbeiterin, die offenbar den Erwartungen des Chefs nicht gerecht wird. Sie lässt offen, ob die negative Bewertung ihres Chefs mit ihrer fachlichen Leistung zusammenhängt oder auf persönlichen Gründen beruht. Als sie die Stelle doch behalten kann, ist es nicht ihre vom Chef besser bewertete Leistung, sondern der Umstand, dass niemand anderes gefunden wird. Sie schildert diese Situation neutral und zeigt keine Erwartungen bzgl. einer positiven Bewertung durch ihren Vorgesetzten. Sie scheint selbst entweder von ihrer Arbeit überzeugt oder indifferent gegenüber einer externen Bewertung ihrer Arbeitsleistung. Es scheint sie nach anfänglicher Frustration unberührt zu lassen, dass sie nur ‚zweite Wahl' der Schulleitung ist, stattdessen fügt sie sich dieser Einstellung ihres Chefs und bleibt an der Schule. Sie strebt nicht nach Veränderung der Umstände zu ihrem Vorteil, sondern akzeptiert gesetzte strukturelle Gegebenheiten und Entscheidungen, wenn der Rahmen für ihr Wohlbefinden trotzdem zuträglich ist.

Das eigene Wohlbefinden als zweiter Maßstab der Karriereentscheidungen

Eine große Rolle für das Wohlbefinden stellt für Frau Netz das Kollegium dar, was ausschlaggebend für ihre lange Tätigkeit an der Schule war. Das Kollegium könnte als Bezugsgruppe gesehen werden, die Frau Netz gegenüber negativen Bewertungen ihres Chefs stärkt. Als ein neuer Chef kommt, wird ihr persönlicher Rahmen am Arbeitsplatz instabil. Sie erzählt von *„großen Krisen"* im zwischenmenschlichen Bereich innerhalb des Kollegiums und mit ihrem Vorgesetzten, die sich spürbar auf ihr Wohlbefinden niederschlagen:

> „Und insofern fühlte ich mich dann eigentlich zunehmend unwohl und das ging auch dann nachher so ein bisschen auf Kosten meiner Gesundheit. […] also ich fühl-

te mich auch insgesamt überhaupt nicht gut, schlapp und müde und eigentlich so, ja doch, eher unwohl. Und dann hab ich so für mich beschlossen, also auch mit Hilfe einer Heilpraktikerin, die ich dann hatte so, dann haben wir auch vieles mal so aufgearbeitet und so weiter, dass ich irgendwie versuchen musste, was zu ändern."

In der Biografie von Frau Netz zeigt sich ein Turning Point, dessen Auslöser gesundheitliche Probleme im Arbeitskontext waren und der auf die eigene Gestaltbarkeit ihrer beruflichen Situation abzielt. Das Ziel dabei ist es, das eigene Wohlbefinden wiederherzustellen. In ihrer Funktion als ‚Basismitarbeiterin' sucht sie sich Unterstützung aus dem medizinischen Bereich, einer Heilpraktikerin, die aus gesellschaftlicher Perspektive nicht unmittelbar als Begleitungs- und Beratungsdienstleistung im Arbeitskontext gesehen wird. Die Ursache ihres Unwohlseins wird von Frau Netz und der Heilpraktikerin folglich auf den Arbeitskontext bezogen und führt Frau Netz zu einer ganz eigenen unabhängigen Entscheidung:

„… Neuanfang […] neu Aufgaben, andere Kinder, andere Kollegen […], um auch mit sich ins Reine zu kommen"

Sie sieht also keine Möglichkeit, das Problem vor Ort mit den beteiligten Personen zu lösen, möglicherweise interpretiert sie das Problem als festgefahren. Die Aussage *„mit sich selbst ins Reine zu kommen"* impliziert ihre Bereitschaft, an sich zu arbeiten und aktiv nach Lösungen zu suchen, was sie schließlich mit einem *„Neuanfang"*, in ihrem Fall mit einem Arbeitsplatzwechsel, löst. Sie berichtet, dass sie sich nach anfänglichen Schwierigkeiten am neuen Arbeitsplatz mit dem Umfeld arrangiert hat und nun bereits 10 Jahre dort arbeitet, sieben Jahre davon als Leitung. Ihre Leitungsposition legitimiert sie über einen impliziten externen Druck aufgrund der Situation der Bildungseinrichtung. Sie stellt heraus, dass sie eine solche Position eigentlich nie in ihrer Lebensplanung angestrebt hatte. Ihr wird dann aber ein spezifischer Vorschlag unterbreitet:

„Da wurde ich dann so ein bisschen geködert so, also vom [Vorgesetzten], der dann sagte ‚also wenn DU das mit den Eltern und dieses [Inhaltliche/Fachliche] so regelst, für das andere ist ja [die nächste Leitungsebene] dann da'."

Erneut zeigt sich, dass bestimmte Umstände von anderen gesetzt werden und sie sich dazu verhalten muss, darüber hinaus erfährt sie jetzt die Wertschätzung, Wunschkandidatin für den Leitungsposten zu sein. Der Vorgesetzte kommt ihr, scheinbar bedingt durch ihre Bedenken, mit den Verantwortungsbereichen entgegen. Dies generiert jedoch die weitere Lesart, aufgrund von fehlenden geeigneten Kolleg*innen, erneut nur ‚zweite Wahl' zu sein, womit sie wiederum erneut unfreiwillig in eine berufliche Veränderung, jetzt in die Rolle einer Führungskraft,

gedrängt wird. Jedoch eröffnet ihr diesmal die Situation der beruflichen Umorientierung Verhandlungspotenzial, welches sie aktiv nutzt:

> „Naja, aber letztendlich hatte ich dann so eine Sache besprochen so, ich mach es mal ein Jahr und ich schau mal wie es geht, und dann werden wir/ werde ich mich entscheiden oder wenn ich dann nur noch schlaflose Nächte habe und Bauchschmerzen, dann werd ich aufhören. Dann werd ich in den normalen [Dienst] zurückgehen."

Sie lässt sich auf den Vorschlag ein, schafft sich jedoch aktiv eine Zeit des beruflichen Moratoriums und legt damit selbst aktiv die Bedingungen der neuen Vereinbarung fest.

Coaching als anerkannte Beratungsform für Führungskräfte

In ihrer Zeit als Führungsperson wird eine Beratung mit dem gesamten Team initiiert, um das Kollegium weiterzuentwickeln. Daraus ergeben sich Einzeltermine für sie als Leiterin, in denen sie ihre als Sonderrolle empfundene Leitungsposition und die damit verbundenen Herausforderungen an ihre Person thematisiert. Damit wurde der Fokus der Sitzungen auf ihre Person und ihre beruflichen Handlungen gelenkt:

> „[…] aber manchmal muss man halt eben dann doch für sich eben gucken und justieren, wo ist es machbar, wo muss ich doch ein bisschen nachlassen, wo muss ich auch mal NEIN sagen, wo muss ich auch einfach mal loslassen und sagen ‚So das und das machst du jetzt, das muss ich nicht' und so. Das ging also wirklich dann auch um mich. Und da haben wir dann eben auch nochmal geguckt in dieses Team mit, wo sind die größten Probleme so, welcher Kollege kostet mehr Kraft als ein anderer oder so und das war glaub ich auch ganz gut so."

In einer beruflich höheren Position ist nun nicht mehr eine Heilpraktikerin, sondern ein Personal- und Organisationsdienstleister Ansprechperson für Unterstützung. Es entsteht der Eindruck, als wäre die Wahl einer professionellen Beratung in Form von beruflichem Coaching, welches gleichzeitig als Organisationsberatung gerahmt ist, erst in einer höheren Berufsposition gesellschaftlich anerkannt bzw. legitim.

12.5.2 Herr Glocke, 45 Jahre, Geschäftsführer: Berufliche Entscheidungen zwischen Karriereerfolgen und persönlicher Erfüllung

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Herr Glocke seit ca. sechs Monaten in seiner Funktion als Geschäftsführer eines Betriebes mit ca. 400 Mitarbeiter*innen tätig.

Er beginnt die Schilderung seines beruflichen Werdegangs mit seinem Schulabbruch kurz vor dem Abitur. Als er die Schule verlässt, geht er seinem Wunsch, etwas Praktisches zu machen, nach und absolviert eine handwerkliche Ausbildung. Es folgt sein Zivildienst, der ihn darin bestätigt, eine weitere Ausbildung im sozialen Bereich zu absolvieren und abzuschließen. Seine berufliche Biografie mündet schließlich, nach bereits mehrjähriger Tätigkeit in seinem zweiten Beruf, in einem erfolgreich abgeschlossenen berufsbegleitenden betriebswirtschaftlichen Studium. Nach Abschluss des Studiums sucht er eine Tätigkeit in einer Führungsposition und wechselt daher zu einer neuen Stelle in C-Land, wo er acht Jahre arbeitet. Sechs Monate vor dem Zeitpunkt des Interviews hat er erneut einen Übergang im Erwerbssystem formal vollzogen und besetzt nun die Funktion des Geschäftsführers in einem Unternehmen mit ca. 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Von den Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen sowie zwischen seinen verschiedenen Arbeitsstellen berichtet er nicht.

In der Gesamtnarration zeigt sich, dass Herr Glocke seine Übergänge innerhalb des Erwerbssystems dazu nutzt, höhere berufliche Positionen einzunehmen. Zu Beginn der Erzählung ist ihm noch sehr wichtig, dass er praktisch und an der ‚Basis' arbeiten kann, inzwischen ist er als Geschäftsführer in einer Leitungsposition angekommen. In seiner Narration zeichnet sich von Beginn an ab, dass er zielstrebig nach neuen Herausforderungen sucht, wobei ‚Freiheit im Handeln, Verantwortung und erfüllende Arbeit' sich als relevant für ihn zeigen. Herr Glocke plant seine beruflichen Schritte jeweils recht konkret und versucht, seine Übergänge lückenlos zu gestalten. Vor allem in seinen höheren Positionen ist es ihm wichtig, sich als professionell handelnder Akteur darzustellen. Dies zeigt sich u. a. daran, dass er anerkannte berufliche Abschlüsse und Zertifikate als notwendig für sein weiteres berufliches und professionelles Handeln erachtet. Mit Hilfe des Coachings und der dadurch angestoßenen Selbstreflexion möchte er seine Professionalität evaluieren und weiter ausbauen. Obwohl der Impuls zum Coaching bei Herrn Glocke von außen kam, hat er sich die Idee zu Eigen gemacht und möchte nun für den Zeitraum von einem Jahr regelmäßig Coaching in Anspruch nehmen.

Die Suche nach beruflicher Erfüllung

Herr Glocke beschreibt zu Beginn des Interviews, dass er nach der Schule einen sozialen Beruf erlernen wollte, zunächst allerdings einen handwerklichen Beruf erlernt. Im Anschluss daran folgte der Zivildienst, den er dann zielorientiert im sozialen Bereich absolviert:

> „Und der Zivildienst wie gesagt, auch ganz gezielt schon darauf ausgerichtet, zu gucken ‚[Fachbereich] ist das was für dich?'"

Mit dem Zivildienst hat er die Möglichkeit sein neues berufliches Ziel zu über-

prüfen und entscheidet sich für eine entsprechende Ausbildung, mit welcher er parallel einen höheren Schulabschluss nachholen kann:

> „[…] da ich ja vor dem Abitur Schule abgebrochen hatte, machste irgendwas noch, Schulabschluss nach und da war relativ schnell für mich klar, nee, auch lieber praxisbezogen und dann hab ich die [Fach]ausbildung gemacht."

Damit zeigt sich seine Orientierung an formalen institutionalisierten Abschlüssen, mit denen er seinen damaligen Schulabbruch ausgleichen kann. Nach einigen Jahren der Tätigkeit in seinem Beruf in zwei unterschiedlichen Arbeitsfeldern, hat er eine Leitungsposition inne und strebt nun zu neuen ihn erfüllenden Aufgaben. Dies nimmt er offenbar zum Anlass, ein Studium anzuschließen:

> „Und ich hab mich dann entschieden, eben halt auch aus dem Willen heraus, okay, hast kein Abi, Studium weiß ich nicht, berufsbegleitend dann bei der [Bildungsinstitution] einen [Abschluss mit Diplom] zu machen. Schon zielgerichtet um einfach auch noch da Professionalität, sag ich mal, über Zertifikat belegen zu können. Das hab ich dann absolviert, berufsbegleitend. […] Und dann kam nach erfolgreichem Abschluss natürlich die Suche, was kommt jetzt?"

Herr Glocke stellt dabei erneut die Relevanz eines anerkannten beruflichen Abschlusses und der damit verbundenen Anerkennung seiner professionellen Stellung in den Vordergrund. Letztlich sind mit diesem Abschluss die Chancen auf Leitungspositionen gegeben. Hier wird deutlich, dass bei Herrn Glocke spätestens zum Zeitpunkt der Studienwahl ein Interessenwandel hin zu Leitungsaufgaben und damit weg von der ‚Basis' stattgefunden hat. Er begründet nicht, warum er in einem betriebswirtschaftlichen Fach ein Studium absolviert, sondern erklärt sein Bestreben, seine *„Professionalität"* formal mit einem weiteren Abschluss belegen zu können. Möglicherweise erhofft er sich, weiter aufzusteigen und damit selbstbestimmter arbeiten zu können. Seine ggf. autodidaktisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten wären mit einem entsprechenden Abschluss institutionalisiert und somit formal anerkannt. Nachdem dies erreicht ist, bemüht sich Herr Glocke um einen lückenlosen Übergang innerhalb des Erwerbssystems. Nach seinem Studium sucht er erfolgreich eine Position in der Führungsebene und damit verlagern sich seine Interessen ganz klar vom Platz an der ‚Basis' auf die Leitungsebene. Relevant für diese Veränderung scheint sein Bedürfnis nach neuen Herausforderungen und nach mehr Gestaltungsfreiheit zu sein. In der folgenden Narration springt Herr Glocke übergangslos acht Jahre weiter, um über seine jetzige Tätigkeit und den Übergang dorthin zu berichten. Diese Schilderung erweckt einerseits den Eindruck, als wäre der erneute Übergang problem- und lückenlos verlaufen, andererseits scheint ihm die Schilderung seines beruflichen Aufstiegs relevant zu sein:

„Ja und dann kam aus doch gewissen Frustrationsmomenten eben halt auch dort bei [der Firma] die Fragestellung zwar viel bewirken zu können, aber eben halt doch nicht in letzter Konsequenz so handeln zu können wie ich glaubte, dass es hätte sein sollen. Die Frage ‚Was kann noch kommen?' und die Suche natürlich nach neuen Aufgaben und ja auf diesem Weg begegneten sich irgendwann mein heutiger Arbeitgeber und ich und das führte dann (…) zum Wechsel eben halt aus dem alten Arbeitsverhältnis in das neue Arbeitsverhältnis wo ich jetzt bin. Vielleicht noch interessant, dass es so über, ich sag mal, anderthalb, zwei Jahre bevor ich jetzt zu Träger X ging, parallel eben auch schon andere Anstellungsmöglichkeiten mit mir besprochen wurden. Also ich hatte schon deutlich in bestimmten Kreisen auch gestreut. Ja, muss man mal gucken, ich würde schon mich interessieren und dann kommen eben halt natürlich so Anfragen zustande, ne?"

Herr Glocke positioniert sich als ein für den Arbeitsmarkt interessanter Kandidat, indem er darauf hinweist, dass bereits über den Zeitraum von zwei Jahren verschiedene Alternativen zur Verfügung standen. Er schließt die Erzählung der Berufsbiographie mit der Aussage *„Punkt"* knapp und prägnant und bestätigt damit die oben bereits erwähnte Schilderung einer scheinbar problemlosen ‚Prozessierung der Übergänge'.

Coaching als beruflicher Entwicklungs- und Reflexionsraum und zur Bestätigung der eigenen Professionalität

Herr Glocke bewertet die Inanspruchnahme des Coachings als unumgänglich für die Überprüfung seiner Person bzw. seiner Professionalität und zeigt damit seinen Anspruch, sich gezielt im Rahmen des Coachings mit der eigenen Professionalität auseinander zu setzen:

„[…]je mehr Verantwortung man trägt, desto mehr muss man gucken wo man sich selber auch überprüfen lässt. Es gibt für mich keine schlimmere Vorstellung, als mich selbst zu überleben im Prinzip und nicht mehr wirksam zu sein, das nicht selber mitzukriegen so."

Neben der Option der Selbstreflexion und der Überprüfung der eigenen Handlungen, taucht im Kontext der Bedeutung von Coaching wiederholt der Aspekt der stetigen Weiterentwicklung und dem Bestreben nach Wirksamkeit der eigenen Handlungen auf. Er spricht Coaching eine langfristige Wirkung auf seine weitere Entwicklung, insbesondere der eigenen Professionalität, zu. Mit dieser Äußerung betont er die Relevanz einer auf seine Position angemessene persönliche sowie professionelle Weiterentwicklung. Die Aussage, dass er durch das Coaching auch ein *„gewisses Häkchen setzen"* könne, legt die Vermutung nahe, dass er das Coaching als eine gewissenhaft zu erfüllende Aufgabe betrachtet, die in seiner Position unumgänglich ist.

Die Erwartung an Professionalität und entsprechende Expertise zeigt sich auch in Herrn Glockes Anspruch an die coachende Person:

> „und da ist es für mich immer diese Sicherheit: das ist ein Profi, den bezahle ich dafür!"

Er sieht Coaching als eine eingekaufte, qualitativ hochwertige Dienstleistung zur Selbstreflexion und erhofft sich dadurch u. a. eine Bestätigung seiner eigenen in seinem Arbeitsfeld getroffenen Entscheidungen:

> „Aber das sind schon nochmal einfach Sichtweisen mich selber zu überprüfen und selber auch manche Entscheidungswege, Handlungsweisen da tatsächlich nochmal anders anzugucken. Das ist immer der Impuls, ich sage mal wenn ich auf der Autobahn mit zweihundert fahre, natürlich an den Rastplatz zu fahren, auszusteigen, durchzuatmen, einmal zurück zu gucken und vielleicht festzustellen ‚Mensch, du hast den Koffer ja vergessen, musst du zurück fahren, gut dass du anhältst gerade!'. Ich sage mal, das ist wieder sehr auf Sicherheit bezogen, das ziehe ich da für mich auch raus."

Herr Glocke nutzt das Coaching um eventuelle Problematiken zunächst überhaupt in den Blick zu bekommen. Es bietet ihm vor allem Sicherheit und einen Moment der Reflexion. Auch das Planen konkreter Handlungsschritte für die Zukunft betrachtet Herr Glocke nicht unbedingt als Aufgabe des Coachings; Coaching könne lediglich in der Rückschau Impulse geben. Herr G. zieht hier für sich eine recht klare Linie in Bezug auf Zuständigkeiten:

> „Also dieses Abfragen und das macht bei mir natürlich dann BEWUSST, einfach. Und es ist dann gar nicht so eine wirkliche Problemstellung aber es ist dann nochmal eine Verstetigung im bewusst machen darüber ‚Ja, das ist gut so!', oder eben halt anzunehmen, ‚Oh, das ist ja ein interessanter Aspekt', das hätte ich so gar nicht gesehen! Da gucke ich jetzt doch nochmal hin, da hole ich mir nochmal Rat von zum Beispiel einer anderen Fachkraft, Führungskraft, die ich habe im Unternehmen."

Er erwartet vom Coaching demnach keine konkrete betriebliche Weiterentwicklung, sondern betrachtet dies als ein Plus im Coachingprozess. Herr Glocke zieht hier für sich eine recht klare Linie in Bezug auf die fachlichen Zuständigkeiten.

In der Erzählung zum Coaching wechselt Herr Glocke zwischen aktiven und passiven Formulierungen. Auf der einen Seite nimmt er einen passiven Part im Coaching ein, indem er sagt:

> „der Coach leitet und führt bloß meine Wahrnehmung, zumindest leitet und führt eben halt durch Selbstreflexion."

Zudem erwähnt er, dass er im Coaching auch mal die Verantwortung abgeben und sich treiben lassen könne. Auf der anderen Seite will er, wie oben bereits dargelegt, im Coachingprozess selbst aktiv werden und sich immer wieder selbst überprüfen. Er scheint klare Vorstellungen über die Form der Zusammenarbeit im Coaching zu haben:

> „Manche glauben ja, wenn sie zum Coaching gehen da sitzt dann jemand, der das alles immer im Griff hat und perfekt irgendwie // das also, ist schon ein Geben und Nehmen meiner Auffassung nach, um möglichst viel rauszuholen auch."

Er betont hier die Relevanz der Ko-Produktion durch den Coachee, also seine Erwartung an sich selbst, aktiv am Coachingprozess teilzunehmen und sich einzubringen. Damit positioniert er sich als selbstreflexiver Experte für einen erfolgreichen Coachingprozess. Diesem schreibt er dann eine hohe Wirksamkeit auf sein weiteres Berufsleben und möglicherweise auch darüber hinaus zu:

> „Natürlich wirkt sich das so aus, dass auch weitere Entwicklung möglich ist. Da schreibe ich dem Coaching schon einen großen Anteil zu und da ist immer die Frage wieviel ich dann in welcher Dosierung, in welche Richtung brauche."

Insgesamt bewertet Herr Glocke den Coachingprozess als äußert wirkungsvoll. Coaching wird damit auch von Seiten des Coachees der Status eines entsprechend zu dosierenden ‚Allheilmittels' zugeschrieben.

12.5.3 Zusammenführung

Die biografischen Erzählungen der Interviewten sind geprägt von mehreren Übergängen innerhalb des Erwerbssystems, verbunden mit einem z. T. kontinuierlichen Aufstieg in ihren beruflichen Positionen. Während Frau Netz keine Führungsposition anstrebt, sondern aufgrund bestimmter Umstände in eine solche Rolle kommt, richtet Herr Glocke seinen beruflichen Werdegang an seinem Karrierestreben aus. Entsprechend selbstbestimmt gestaltet er seinen beruflichen Weg, führt Übergänge initiativ herbei und nutzt diese gezielt zur persönlichen Weiterentwicklung und zum Fortschritt der beruflichen Karriere. Strukturelle Hindernisse scheinen ihn nicht daran zu hindern, bzw. werden für die berufliche Weiterqualifizierung genutzt. Frau Netz hingegen absolviert ihre Ausbildung linear und scheint weitere Qualifikationen für ihren Aufstieg formal nicht zu benötigen.

Das bereits jeweils vorhandene „institutionalisierte kulturelle Kapital" (Bourdieu 1983) in Form von Schul- und Ausbildungsabschlüssen kann für die jeweiligen Karrierewege genutzt werden, zeigt sich für diese als relevant und

wird, wie im Fall von Herrn Glocke, im Laufe seiner beruflichen Biografie zielorientiert erweitert.

Zentral zeigt sich in der Analyse der biografischen Interviews die Nutzung des Coachings zur (Selbst-)Reflexion der vorangegangenen beruflichen und betrieblichen Prozesse. Mögliches Scheitern wird nicht als solches gedeutet, sondern positiv konnotiert und als Chance zu einem beruflichen Wechsel bzw. einem Karriereaufstieg genutzt. Insbesondere Herr Glocke inszeniert seine beruflichen Wechsel i. d. R. selbstinitiativ und selbstbestimmt. Damit deutet er die Übergänge als aktiv überlegte und gut geplante Strategien und positioniert sich als ein für den Arbeitsmarkt interessanten Akteur.

Analog zu den bisherigen Analysen stellen sich die berufliche Entwicklungsfragen auf bereits gut qualifiziertem Niveau dar und das Coaching steht im Fokus der Optimierung, d. h. das Problembewusstsein bei den Nutzer*innen des Angebots Coaching scheint dem der Expert*innen zu entsprechen.

12.6 Zusammenführung: Übergänge innerhalb des Erwerbssystem als offene Prozesse mit Optimierungspotenzial gestalten

Der Fall Coaching zeichnet sich durch ein offenes, weitgefasstes Verständnis von Übergängen innerhalb des Erwerbssystems aus. Formal bereits vollzogene Übergänge werden reflektiert und der Prozess kann damit über daraus resultierende weiterführende Fragestellungen offen und anschlussfähig gehalten werden. Die Normalitätsvorstellungen von Übergängen zeigen sich hier also nicht als krisenhaft oder problematisch, sondern es scheint legitim, formal vollzogene und zunächst gelungene Übergänge mittels Coaching zu begleiten, aufzuarbeiten und damit zu optimieren. Mit dem mehrperspektivischen Ansatz zeigt sich, wie Probleme nicht als Defizit, sondern als Optimierungspotenzial gedeutet werden, wodurch nicht nur ein neuer und weiter Handlungsraum eröffnet, offen gehalten und legitimiert wird, sondern auch das Verhältnis zwischen Coach und Coachee an Symmetrie gewinnt, in einem jedoch asymmetrischen Arbeitsbündnis. Letztendlich übernehmen die Coaches die soziale Rolle der Leitenden in den Sitzungen und ihnen obliegt die Entscheidungshoheit, wann und wieviel Gestaltungsraum der gecoachten Person eröffnet und damit das asymmetrische Arbeitsbündnis punktuell gebrochen werden darf. Es muss trotz einer Positionierung der gecoachten Person als autonom gelingen, die Steuerung des Prozesses nicht zu verlieren und gleichzeitig den Dienstleistungscharakter und die Angebotsform zu unterstreichen. Mit der oben genannten Deutung von Problemen kann der Bedarf am Beratungsformat Coaching legitimiert werden und die gecoachten Personen positionieren sich selbst als reflektierte lern- und kritikfähige Subjekte und werden gleichzeitig als solche positioniert.

Mit dem Einsatz der Materialität gelingt es den Coaches, sich mit ihrer fachlichen Expertise als Expert*innen für die Coachingsitzungen zu positionieren und das Coachingsetting, zugeschnitten auf die jeweilige zu coachende Person, herzustellen.

Es zeigt sich ein Dilemma: die coachenden Personen sind gefordert, die gecoachten Personen in ihrer fachlichen Expertise anzuerkennen und sowohl fachlich als auch in Bezug auf die jeweils eigene berufliche Biografie als Expert*innen zu positionieren. Gleichzeitig unterliegen privatwirtschaftliche Unternehmen den Gesetzen des freien Marktes, welche sie an gewinnmaximierendes Verhalten binden, denn nur mit erzielten Gewinnen können sie auf dem Markt bestehen. Über eine entsprechende Leitung und Steuerung des Coachingprozesses kann neuer Bedarf für weiteres Coaching generiert werden und so wird hier also das Vorgehen der coachenden Personen entscheidend: Es muss ihnen gelingen, die Positionierung der Coachees als Expert*in beizubehalten und trotzdem weiteren Bedarf über ‚Defizite', aufzuzeigen, um weiteren Beratungsbedarf zu legitimieren. Dies kann nur funktionieren, wenn die gecoachten Personen sich diesen Bedarf zu Eigen machen, ihr eigenes Optimierungspotenzial erkennen und die zur Verfügung gestellte erfolgsversprechende Dienstleistung (erneut) in Anspruch nehmen. Dies erfordert sowohl aus pädagogischer als auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht das Aufzeigen und Sichtbarmachen von Erfolg, was, wie insbesondere die Ethnografie zeigt, mit dem Einsatz von Materialität umgesetzt wird. Jedoch zeigt sich Erfolg als subjektiv und abhängig von der Einschätzung und Bewertung der Coachees. So können die coachenden Personen lediglich auf weiteres Potenzial hinweisen und sind dann abhängig vom Interesse der Adressat*innen ihres Angebots.

Diese Ambivalenz ist für die privatwirtschaftlichen Anbieter*innen in ihrer ‚Doppelfunktion', nämlich ‚an der Basis' zu arbeiten und gleichzeitig als Unternehmer*innen den Erfolg der eigenen Firma im Blick zu haben, relevant: Einerseits ist es möglich, mit, in der Regel, freiwillig kommenden Personen zu arbeiten. Andererseits erfordern die betriebswirtschaftlichen Zwänge eine ständige Akquise von Folge- oder Neuaufträgen. Damit unterliegt der Coachingverlauf einem Erfolgsdruck, der möglicherweise durch die Doppelfunktion der Coaches höher, aber zumindest in den Sitzungen für sie präsenter zu sein scheint, als wenn diese Verantwortungsbereiche getrennt wären. Mit der Analyse der Experteninterviews zeigt sich konform dazu eine vorweggenommene hohe individuelle und gesellschaftliche Wirksamkeit des Beratungsformats Coaching, womit sich dieses Beratungsformat erneut legitimieren lässt. Damit korrespondiert die biografische Sichtweise auf das Format Coaching, welche Coaching gleichfalls eine Wirkung als ‚Allheilmittel' zuschreibt und damit die Nutzung der Dienstleistung aus biografischer Sicht legitimiert.

Abschließend darf konstatiert werden, dass obgleich der Übergangsprozess im Coaching kaum Erwähnung findet, das pädagogische Handeln bzw. die

pädagogische Rationalität der Coaches auf Übergänge innerhalb des Erwerbssystems, welche das Potential der Offenheit bergen, schließen lassen. Der formal bereits vollzogene berufliche Übergang spielt demnach im Coaching der Übergänge innerhalb des Erwerbssystems eher eine untergeordnete Rolle.

Literatur

Berndt, D. (2011): Professionalisierungsbestrebungen im Coaching. (Re)-Konstruktion von Forschungsansätzen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198.

Böhnisch, L. (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa, 7. überarb. Auflage.

Böning, U. (2005): Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In: Rauen, Christopher (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe, 3. überarb. Auflage, S. 21–54.

Böning, U./Fritschle, B. (2005): Coaching für Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.

Galdynski, K./Kühl, S. (2009): Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, H. (2012): Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen. In: Gieseke, W./Nuissl, E./Schüßler, I. (Hrsg.): Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–31.

Giesecke, W./Stimm, M. (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden: Springer VS.

Kühl, S. (2008): Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Künzli, H. (2005): Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. In: OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Volume 12, Issue 3, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–243. URL: https://doi.org/10.1007/s11613-005-0109-3 (Stand: 26.09.2018).

Looss, W./Rauen, Ch. (2005): Einzel-Coaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe, 3. überarb. Auflage, S. 155–182.

Messmer, H./Hitzler, S. (2008): „Die Hilfe wird beendet werden hier" – Prozesse der Deklientifizierung aus gesprächsanalytischer Sicht. *Neue Praxis*. 2008, 38 (2), S. 166–187.

Migge, B. (2011): Handbuch Business-Coaching. Weinheim: Beltz Verlag.

Rauen, Ch. (Hrsg.) (2005): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe, 3. überarb. Auflage.

Rauen, Ch. (2005): Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe, 3. überarb. Auflage, S. 273–288.

Rauen, Ch. (2001): Coaching – Innovative Konzepte im Vergleich. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 2. überarb. Auflage.

Schreyögg, A. (2016): Individuelle Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften: Coaching. In: Giesecke, W./Nittel, D. (Hrsg.): Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 784–794.

Schreyögg, A. (2010): Coaching für die neu ernannte Führungskraft. Wiesbaden: VS-Verlag.

Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 23–42.

Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biografie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa Verlag, S. 19–40.

Wegener, R./Loebbert, M./Fritze, A. (Hrsg.) (2014): Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog. Wiesbaden: Springer VS.

Teil C „Transition Processing“ von Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit

Vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels, der mit einer Zunahme, Ausdehnung und Verdichtung von Übergängen in Arbeit zwischen Lebensphasen bzw. Berufs- und Statuspositionen einhergeht, interessiert uns die Frage, wie durch personenbezogene Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit diese gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen bearbeitet und sozial prozessiert werden (*transition processing*). Um das Feld zu erschließen, haben wir den politischen Diskurs, das Marktgeschehen und die Sekundärdaten rund um die Bearbeitung von Übergängen in Arbeit durch personenbezogene Beratungsdienstleistungen betrachtet. Vertiefend haben wir fünf Fallanalysen durchgeführt, um die Herstellung und Bearbeitung in sozialen Dienstleistungsorganisationen in Bezug auf unterschiedliche Lebenslagen, -phasen und -alter in den Blick zu nehmen. Auf Grundlage der Feld- und Fallanalysen soll nun eine vergleichende Analyse und Zusammenführung von Formen der Beratung und Begleitung vorgenommen werden. Ziel ist es, die darin jeweils eingelagerten Rationalitäten, wie wir sie im theoretischen Teil dieses Bandes gefasst haben, zu identifizieren und unter den analytischen Perspektiven von Normalisierung, Legitimierung und Positionierung zu bündeln. So wollen wir versuchen, eine Antwort darauf zu geben, *wie Übergänge in Arbeit heute gestaltet werden*.

Hierbei knüpfen wir an die in Kapitel 2 beschriebene Heuristik an, mit der die zentralen Konzepte ‚Deutungsmuster‘ und ‚Rationalitäten‘ kontextualisiert und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Unter der Perspektive des *transition processing* zielten wir also zum einen auf die Rekonstruktion typischer ‚Muster‘ der Wissensorganisation in den einzelnen Beratungsfällen und Feldern ab, zum anderen auf Rationalitäten, in denen legitimes Wissen zur Bearbeitung alltäglicher Handlungs- und Strukturprobleme in den Beratungsdiensten, Normalitätsvorstellungen über die Gestaltung des Übergangs sowie Formen der Positionierung in dem jeweiligen Beratungssetting hergestellt werden.

13 Ergebnisse und Ausblick

Christian Schröder, Christiane Dittrich, Claudia Muche, Inga Truschkat, Heike Chyle, Nina Wlassow, Ilona Ebbers, Ute Karl, Barbara Stauber, Andreas Walther

13.1 Feldanalyse: Wissensbestände der Sekundär-, Diskurs- und Marktanalyse

Die Feldanalysen zielten auf die Identifikation des wissenschaftlichen Wissens (Sekundäranalyse), des politischen Wissens (Diskursanalyse) und der Marktstruktur (Marktanalyse) ab. Mittels diskurs-, markt- und sekundäranalytischer Zugänge können nun vergleichend grundlegende Rationalitäten der aktuellen gesellschaftlichen Konstruktion von Übergängen identifiziert werden, wobei sich Beratung als eine zentrale Steuerungsfunktion mit einer Verantwortungszuschreibung an den Einzelnen zeigt.

13.1.1 Problematisierung von Übergängen

Eine erste relevante Kategorie stellt die Problematisierung von Übergängen dar: Übergänge werden in allen Bereichen einerseits als alltägliches und wiederkehrendes Phänomen hergestellt. Andererseits erfahren sie als nicht einfach zu bewältigendes Phänomen durchgängig eine Problematisierung.

Die *Sekundäranalyse* der nationalen und europäischen Bildungs-, Jugend- und Arbeitsmarktberichterstattung ab dem Jahr 2010 zeigt, dass die statistischen Studien in ihren Analyseperspektiven eine erfolgreiche Bewältigung von Übergängen in Arbeit als eine Art ‚Normfolie' anlegen, an der dann die empirische Überprüfung der Abweichung erfolgt. Für Jugendliche wird die erfolgreiche/konforme Bewältigung von Übergängen in Bildung und Arbeit für die Lebens- und Teilhabechancen als eine selbstverständliche Anforderung normalisiert. Bei Erwachsenen gilt dies vor allem im Fall von beruflicher (Aufwärts-) Mobilität oder wenn im Fall von Arbeitslosigkeit das vorher erreichte Status- und Einkommensniveau gehalten werden soll. ‚Abweichung' wird als individuelles Problem zugeschrieben, welches entweder von den Betroffenen selbst oder mit Hilfe von (pädagogischen) Maßnahmen behoben werden soll.

Die *Diskursanalyse* in Bezug auf Repräsentationen von berufsbezogener Beratung in europapolitischen Papieren zeigt, dass sich die Art und Weise der

Problematisierung von Übergängen über die Zeit wandelt. Von 1980 bis circa ins Jahr 2000 wird die Problematik des Übergangs auf europäischer Ebene als strukturelle Krise behandelt, die durch staatliche Investitionsprogramme und die Unterstützung bestimmter Zielgruppen (Frauen und Arbeitslose) gelöst werden kann. Nach dem Jahr 2000 wird hinsichtlich der gesellschaftlichen Diagnose und Prognose nicht mehr von einer temporären Krise gesprochen, sondern von einem permanenten Wandel, den es individuell zu akzeptieren und an den es sich anzupassen gilt. Aus staatlicher Versorgung und Intervention wird eine Politik der Aktivierung. Die mit diesem Wandel assoziierten Übergangsproblematiken betreffen nun nicht mehr nur bestimmte ‚gefährdete' Gruppen, sondern jede*n Einzelne*n. Nach 2010 kehrt die Krisenrhetorik zurück – doch statt wie vorher auf staatliche Investitionsprogramme zu setzen, wird nun die Krise zum Dauerzustand und die Übergangsproblematik zum Normalfall: eine Herausforderung, der sich jede*r ständig stellen muss.

Die *Marktanalyse* zeigt auf, dass über die Problematisierung von Übergängen zielgenaue Angebote mit der Idee der Unterstützungsleistung bzw. der Idee der Begleitung aufgegriffen werden, welche sich durch unterschiedliche Anbieter*innen auszeichnen. Hierbei zeigt sich ein Unterschied zwischen gesetzlich verankerten Angeboten (Berufsberatung, Berufsorientierung), politisch gesteuerten Maßnahmen (*early school leaver*, Transfergesellschaften) und eher auf dem freien Markt organisierten Angeboten (Coaching) (zur Angebotsstrukturierung von Übergangsmaßnahmen für Jugendliche und Erwachsene vgl. Muche u. a. 2010). Während zum Beispiel Berufsorientierung curricular verankert und der Kontakt mit der Berufsberatung, vor allem bei problematischen Übergängen, fast unumgänglich ist, müssen private Dienstleister*innen wie Coaching-Unternehmen um ‚Kunden*innen werben' und mit potentiellen anderen Unternehmen in Konkurrenz treten. Dies geschieht vor allem durch professionelles Auftreten und das Reagieren auf assoziierte Bedarfe.

13.1.2 Orientierung im Beratungskontext an einem ‚normierten Gesamtsystem'

Im Zuge der Problematisierung von Übergängen ist es interessant, dass sich in den Analysen eine übergreifende Vorstellung einer funktionierenden ‚Normalität' findet, die dem einzelnen Individuum als Normalität nahegelegt wird (‚Finde dich selbst, aber im gesetzten Rahmen'). Immanent ist dabei die Idee eines gelingenden Übergangs in Arbeit und eines *Matching*-Prozesses, also der geltenden Vorstellung, eine Passung der Profile der Beratenen zu den Erfordernissen des Arbeitsmarkts herzustellen.

In der *Sekundäranalyse* wird deutlich, dass sich Übergänge stets auf den Übergang in Arbeit beziehen und nicht auf persönliche Übergänge wie bspw.

den Übergang in Elternschaft. In den analysierten Berichten wird letztlich die Normalität von Erwerbsarbeit (re-)produziert und ihre prinzipielle Erreichbarkeit behauptet, um Übergangsprobleme bzw. Arbeitslosigkeit als lebensalters- bzw. gruppenspezifisches Problem zu konstruieren. Zwar werden Übergänge in den Berichten zum Teil mehrdimensional, wie auch in einer Verlaufsperspektive betrachtet, doch gleichzeitig wird eine ganz bestimmte Lebensphase für sie reserviert: Im normalen Lebensverlauf finden Übergänge in der Altersgruppe zwischen 20 und 24 Jahren statt. In diesem Kontext blendet die Fokussierung der Berichte aus, dass in der Praxis mittlerweile immer früher mit der Übergangsbearbeitung begonnen wird und diese zugleich immer wiederkehrend stattfinden können.

In der *Diskursanalyse* zeigt sich als zentrales Ziel der Beratung, alle Bürger*innen in Ausbildung oder Beruf zu bringen oder zu halten (und damit Normalität sicherzustellen). Die einzelnen Maßnahmen und Angebote von Beratung sind klar auf die berufliche Entwicklung und (lebenslange) Laufbahngestaltung beschränkt. Die Beratung selbst befindet sich dabei in einem dynamischen Entwicklungsprozess. Sie zielt entsprechend der Analysen ab dem Jahr 2000 auf alle Menschen und wird so als grundlegender menschlicher Entwicklungsmotor gedeutet. Beratung wird dadurch eine stark normalisierende Funktion zugesprochen.

Auch in der *Marktanalyse* zeigt sich die Idee einer ‚funktionierenden Normalität'. Durch die Zuschreibung einer zentralen Steuerungsfunktion von Beratung gibt es zahlreiche Angebote, die sich als Unterstützungsleistung für gelingende Übergänge präsentieren und diese dabei differenziert darstellen (am Übergang von der Schule in den Beruf sind z. B. Praktika und Beratung gute Garanten für einen erfolgreichen Übergang). Dabei werden stets Dienstleistungen beworben, die sich an der Anforderung und Bewältigung von Übergängen orientieren, wie sie im Normallebenslauf angelegt und gesellschaftlich erwünscht sind. Dies wird verstärkt durch politische Steuerung, durch entsprechende Förderungen und rechtliche Vorgaben zu Beratung, die Übergänge als quasi-natürliche Gegebenheit setzen.

13.1.3 Verantwortungszuschreibungen an den Einzelnen

Die Problematisierung von Übergängen bei gleichzeitiger Normalisierung ist gekoppelt mit einer weiteren Grundfigur: der Zuschreibung von Entscheidungsverantwortung an die Einzelnen. Danach sind Übergänge nicht strukturell problematisch, sondern werden dies erst durch unangemessenes individuelles Verhalten, wie etwa nicht ausreichende individuelle Bildungsinvestitionen, falsche Entscheidungen oder unrealistische Berufsvorstellungen.

Als Gegenfolie zu sich verändernden wirtschaftlichen Anforderungen wird

ein rational entscheidendes Individuum gesetzt, das darum bemüht sein soll, Übergänge in Arbeit erfolgreich zu bewältigen. Die *Sekundäranalyse* verweist darauf, dass die (problematischen) gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen bzw. deren Bearbeitung im Rahmen von Übergängen eine starke Individualisierung der Problembearbeitung aufzeigt – und dies gerade im Aufrufen überindividueller Kategorien wie Alter oder Geschlecht, die in den analysierten Berichten als ‚Faktoren' für schwierige Übergänge konstatiert werden.

Die *Diskursanalyse* verweist darauf, wie sich die individualisierende Verhandlung dieser Problematiken im politischen Diskurs verändert. Vor der Jahrtausendwende werden politische Instanzen als hauptverantwortliche Akteur*innen gelingender Übergänge ausgemacht und bestimmte Zielgruppen für Beratung am Übergang in Arbeit adressiert (Arbeitslose und Frauen). Nach dem Jahr 2000 vollzieht sich hier eine grundlegende Wende, indem die Einzelnen verantwortlich gemacht werden: Sie sind es, die rationale Entscheidungen treffen müssen, um ihre Beteiligung an der Gesellschaft mittels Arbeit aufrechtzuerhalten oder diese Beteiligung (zurück) zu gewinnen.

Die *Marktanalyse* zeigt, dass genau hierin die Grundlage für die Bedarfsdefinition eines Beratungsmarktes liegt. Individuelle und rationale Entscheidung als Kern einer gelingenden Übergangsbewältigung wird als Bedarf konstituiert, für den sich ein entsprechendes Angebot entwickelt.

13.1.4 Beratung als Steuerungsinstanz

In der Feldanalyse wird damit insgesamt von einer quasi-natürlichen Gegebenheit von Übergängen ausgegangen, deren Bewältigung deshalb als eine nicht zu hinterfragende Anforderung an die Individuen legitimiert wird (Walther/Stauber 2018; Walther 2019). Dies bedeutet, jedes Individuum muss diesen Übergang bewältigen, da nur so eine Teilhabe an Gesellschaft möglich sei. Beratung erhält hierbei die Funktion und Rolle, ‚gelingende Übergänge' herzustellen, indem ein bestimmter Input mit einem bestimmten Output bzw. Outcome verbunden wird (vgl. kritisch hierzu: Karl 2011).

Die individuellen Entscheidungen werden als Risiko problematisiert und müssen durch Beratung bearbeitet und gesichert werden. Als grundsätzliche Lösung wird die lebensbegleitende Beratung als eine orientierende, sichere und absichernde Instanz gesetzt. Beratungsdienste unterstützen die Individuen bei dieser Aufgabe, indem sie Einzelpersonen fit für den Wettkampf (Personal Coach) und aus Bürger*innen Kund*innen (Geschäftspartnerin) machen; indem sie regionale Netze aufspannen, um jede*n für den Arbeitsmarkt (zurück) zu gewinnen (Netzwerkerin) und den kürzesten Weg in Arbeit zeigen (Reisebegleiterin) (Schröder/Karl 2017).

Doch nicht nur die individuellen Entscheidungen werden als Risiko be-

schrieben, sondern auch deren persönliche Eigenschaften und Qualifizierungen. Jede*r ist selbst dafür verantwortlich, die bestmögliche Passung seiner/ihrer Eigenschaften und Qualifizierungen zu den Bedarfen des Arbeitsmarktes – und damit seine/ihre Employability – herzustellen. Auch hier wird Beratung, aber genauso Weiterbildung, als Methode zur Problemlösung gesehen.

13.2 Fallanalysen: Zusammenführung der Einblicke in die Beratungsdienstleistungen

In den Fallanalysen wurden fünf unterschiedliche Formen der Beratung am Übergang in Arbeit untersucht, wobei sich drei Fälle auf den Übergang Schule – Beruf und zwei Fälle auf Übergänge von bereits erwerbstätigen Personen innerhalb des Erwerbssystems beziehen. Auf der Basis umfangreichen Datenmaterials (Kapitel 7) haben wir anhand von drei leitenden Fragen die Rationalitäten herausgearbeitet, die in den untersuchten Organisationen handlungsleitend sind. Wir haben gefragt, welche normalisierenden Erwartungen gestellt werden und an wen sie sich richten; wie sich die Sprecher*innen positionieren und durch welches Wissen Handeln wie legitimiert wird. Nachfolgend werden wir in einer vergleichenden Perspektive die Eigenheiten der fünf Beratungsfälle fokussiert zusammenführen, um darauf aufbauend die querliegenden Rationalitäten darzustellen.

13.2.1 Berufsorientierung: Instrument der Prävention

Berufsorientierung in Schulen ist ein vergleichsweise ‚neues' Handlungsfeld, das sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten im schulischen Kontext etabliert hat (zuvor fand Berufsorientierung vor allem in den Berufsinformationszentren der Agentur für Arbeit statt). Insgesamt wurde die pädagogische Bearbeitung von Übergängen in Arbeit damit weiter nach vorne im Lebenslauf verlagert. Berufsorientierung verspricht vor allem, die Chancen auf einen gelingenden Übergang zwischen Sekundarstufe I und Ausbildung bzw. Beruf durch frühzeitige und konstante Beratungsangebote zu erhöhen. Der Beitrag der Schule zum Übergang in den Beruf ist eindeutig zeitlich limitiert, nämlich mit dem Beenden der Abschlussklasse. Zwar wird die berufliche Karriereplanung auch über dieses Ereignis hinausgehend thematisiert, jedoch nicht weiter begleitet, sondern in die individuelle Verantwortung der Schüler*innen übergeben. Übergang wird insofern als *Normalzustand und Problem* gleichermaßen gefasst, als er nicht ohne Zutun, d. h. nur mit Inanspruchnahme von vorbereitender Beratungsleistung der Berufsorientierung, erfolgreich zu bewältigen ist. Dies gilt vor allem für die Abschlussjahrgänge, die mit Haupt- und Realschulabschluss von der

Schule abgehen und denen größtenteils fehlende Ausbildungsreife attestiert wird. Die Bewältigung des Übergangs und das Erlangen von Ausbildungsreife obliegen allein dem/der einzelnen Schüler*in. Kompetenzfeststellungsverfahren dienen dazu, Schwächen und Stärken ‚objektiv' aufzuzeigen und zu beheben. Trotz schulischer Einbindung der Angebote zur Berufsorientierung und der Schulsozialarbeiter*innen grenzt sich Berufsorientierung von Schule ab. Dies zeigt sich einerseits in fehlender Anerkennung und Unterstützung durch schulische Akteur*innen und andererseits in einer asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Beratenden und Schüler*innen, indem nicht einfach ein Schüler-Lehrer-Verhältnis fortgesetzt wird, sondern Arbeitsbündnisse geschlossen werden. Diese werden in einem Balanceakt zwischen vertrauensbildenden Maßnahmen und Disziplinierung vor allem von den Beratenden aufrechterhalten. Insgesamt wird Berufsorientierung von der Schulleitung als Instrument der Prävention begriffen, mit dem Schüler*innen so vorbereitet werden können, dass ein Übergang besser bewältigt werden kann. Als Instrument der Prävention trägt Berufsorientierung zur gesellschaftlichen Funktion der Schule, der Allokation, bei (Fend 1974). Schüler*innen werden auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und finden in der Berufsorientierung ein Instrument, das diese allokative Funktion durch Zuordnen von Schüler*innen und Arbeitsstellen prozessiert (siehe zu erzieherischen Rationalitäten in der Beratung: Karl 2015). Im Mittelpunkt dieses *transition processing* steht das Runterschrauben von Wunschvorstellungen und Ansprüchen der Schüler*innen, sprich *cooling out* (vgl. Walther 2014), um die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Übergänge im Sinne des Unterkommens in Ausbildung zu erhöhen.

13.2.2 Berufsberatung: Allokation im Modus persönlicher Entwicklung

Als Beratungsdienstleistung der Agentur für Arbeit befasst sich die Berufsberatung U25 – als in den §§ 29 und 30 SGB III gesetzlich verankerte Dienstleistung – mit ratsuchenden jungen Menschen unter 25 Jahren im Übergang von der Schule in einen Beruf. Die Inanspruchnahme der Beratung ist den Ratsuchenden freigestellt, jedoch kommt durch eine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Agentur für Arbeit der Großteil aller Schüler*innen 'unfreiwillig' im Schulkontext zumindest mit der Berufsberatung in Berührung. In eben dieses Durchlaufen einer institutionellen Abfolge von Entwicklungsschritten bettet sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Berufsberatung ein. Der Übergang in den Beruf wird in der Berufsberatung als allgemeine Anforderung des Erwachsenwerdens thematisiert. Schüler*innen vollziehen folglich dadurch einen normalen Entwicklungsschritt, der die Prinzipien des Wachstums, der Reifung und des Lernens umfasst; der seitens der institutionellen Akteurin jedoch erst dann als erfolgreich abgeschlossen gilt, wenn die/der Ratsuchende

in einer Ausbildung oder in einer bestehenden beruflichen Bildungsmaßnahme, vorzugsweise im dualen System, untergekommen ist. Dazu geht Berufsberatung eine kooperative Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden ein, in der sich die Beratenden als Expert*innen in der Strukturierung von Übergangsprozessen ihren Klient*innen professionell zur Seite stellen. So gesehen handelt es sich um einen pädagogisch begleiteten Entwicklungsprozess zum Erwachsenwerden. Der Übergang wird entsprechend als zentrales Lebensereignis biografisch normalisiert; es wird aber auch prozessual über ihn hinausgedacht, indem in der Karriereplanung auch die weitere Entwicklung und mögliche zukünftige Zeitpunkte für Entscheidungen angesprochen werden. Dies ermöglicht aktuell getroffene berufliche Entscheidungen zu überdenken, um potenziell andere Karrierewege einschlagen zu können. Auf diese Weise will sich Berufsberatung selbst als einzig kompetente Unterstützungsinstanz verstanden wissen, die Machbarkeit im Übergangsgeschehen instrumentell herzustellen vermag.

13.2.3 *Early School Leaver*: Korrektur durch kompensatorische Enkulturation

Übergänge im Kontext der Beratung mit den sogenannten *Early School Leavern* (ESL) in Luxemburg werden insofern problematisiert, als dass ein gescheiterter Übergang droht oder es bereits feststeht, dass der Übergang zu einem verspäteten Zeitpunkt erfolgen wird. Durch postalische, telefonische und persönliche Kontaktaufnahme durch den Beratungsdienstleister werden ESL darauf aufmerksam gemacht, ihrer Pflicht, den Übergang zu meistern, nicht ausreichend nachgekommen zu sein. Die Beratung der ESL spielt sich in der Logik eines engmaschig institutionalisierten Übergangssystems ab, in dem Verantwortlichkeiten für die Bewältigung des Übergangs einseitig den Jugendlichen zugeschrieben werden. Darüber hinaus besteht ein stillschweigendes Übereinkommen zwischen Beratenden und ESL darin, dass das Versäumen schulischer Leistungen oder Nicht-Einhalten von Verfahrensfristen einseitig die Jugendlichen zu verantworten haben. Dementsprechend orientiert sich Beratung an diesem abwertenden Bild der Jugendlichen, indem auch banal erscheinende Alltagskompetenzen, wie das Abschicken eines Briefes, abgefragt und eingeübt werden. In diesem Sinne verfolgt der Beratungsdienstleister nicht primär eine allokative Funktion, sondern unterstützt auch beim Hineinwachsen in gängige Verhaltensnormen, die den Übergang in Arbeit erleichtern sollen, wie etwa das Einüben von Selbstpräsentation in Bewerbungsgesprächen. Dazu werden mitunter verfügbare Zeiträume bis zur nächsten Bewerbungsgelegenheit genutzt: Der Übergang stellt sich als Prozess dar, in dem es darum geht, freie Zeiträume durch sinnvolle Tätigkeiten, wie Praktika, zu füllen, um Jugendliche gleichsam im Übergangsprozess zu halten

und sozialisatorische Defizite auszugleichen. Im Fall der ESL wird Machbarkeit von Übergängen auch dann noch suggeriert, wenn sowohl Jugendliche*r als auch Beratende*r die Chancen auf die gelingende Gestaltung des Übergangs negativ bewerten. Diese ‚Machbarkeitsfantasie' – eine der dominanten Rationalitäten in diesem Kontext – beinhaltet, dass auch in aussichtslosen Situationen mantraartig wiederholt wird, sich nur genug anstrengen zu müssen und den detaillierten Verhaltensanweisungen der Beratenden zu folgen, um schon bald Erfolge verzeichnen zu können. Damit wird einerseits eine immense Bedeutung des Übergangs für die Jugendlichen hergestellt, die diese Aufgabe schultern müssen. Andererseits wird der Glaube an die Jugendlichen auch in aussichtlosen Situationen ungebrochen aufrechterhalten. Dadurch erfüllt Beratung auch eine Rolle in der Korrektur defizitärer Sozialisationsprozesse in Bezug auf gesellschaftliche Rollen und Aufgaben. Allerdings wird dabei deutlich, dass es nicht um ein Geschehen-Lassen, sondern um ein ‚Erzeugen' des Gewünschten geht, indem unterstellt wird, dass ein bestimmter Input auch den gewünschten Output und dann auch Outcome bewirkt. Man könnte hier kritisch auch von *Social Engineering* sprechen (vgl. zu dieser Kritik auch Karl 2011 sowie Lawy/Biesta 2006, S. 42).

13.2.4 Transfergesellschaft: Unterstützte Selbstregulation

Mit dem Fall der Transfergesellschaft wurde in unserer Untersuchung ein eher ‚kleineres' und weniger bekanntes Feld der Übergangsbegleitung für Erwachsene von Arbeit in Arbeit analysiert. Transfergesellschaften bzw. die zugehörigen Transferträger agieren grundsätzlich in einem komplexen Gefüge zwischen Markt, Staat und Gemeinschaft (vgl. den Sammelband Peters/Truschkat/Muche i. E.). In diesem Konstrukt gehen von Arbeitslosigkeit bedrohte Beschäftigte ein befristetes Arbeitsverhältnis mit einem Transferträger ein, wobei alle Maßnahmen in der Transfergesellschaft (wie Beratung und Qualifizierung) auf die Vermittlung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis gerichtet sein sollen, um so Arbeitslosigkeit zu vermeiden (vgl. ebd.).

In den Analysen zeigte sich, dass Themen wie Arbeitslosigkeit und Umorientierung auch im höheren Lebensalter weder von den Teilnehmenden noch von den Beratenden als gravierendes Problem behandelt werden. Obgleich die Lebenssituation der Betroffenen zum Teil als durchaus prekär und problematisch erlebt wird, wird die Situation der Bewältigung von Übergängen als normaler Teil der Lebenswirklichkeit beschrieben und in den Beratungssettings als ‚gesellschaftliche Normalität' hergestellt. In der Transfergesellschaft wird dem Beratungsprozess dabei eine gemeinsame Arbeitsbeziehung zugrunde gelegt. Die Beratenden erscheinen im Prozess als ‚verbündete Personen' und es wird ein ‚Wir' erzeugt, das sich in einem wohlwollenden Verhältnis zueinander und

in einer Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen der Transferteilnehmenden äußert. Übergänge werden im Kontext der Transfergesellschaft als Aneinanderreihung von (Entscheidungs-)Ereignissen konstituiert, die letztlich auf ‚Passung' und auf Wiedereinmündung in ‚gute Arbeit' zielen. In der Transfergesellschaft wird dabei Machbarkeit im Sinne eines *spezifischen doppelten Raums* hergestellt. Zum einen wird die Transfergesellschaft sehr deutlich als arbeitsmarktpolitisches Instrument verstanden; zum anderen legitimiert sich die Transfergesellschaft vor allem auch als soziale Dienstleistung, mit der ‚klassische Elemente' wie z. B. Adressat*innenorientierung und ko-produktive Mitwirkung aufgerufen werden. Die Transfergesellschaft übersetzt quasi die einzelnen individuellen Bedarfe in die vorhandene arbeitsmarktpolitische Logik und stellt damit eine Unterstützungsform der Bearbeitung institutioneller Anforderungen dar. Beratung in der Transfergesellschaft kann somit als *unterstützte Selbstregulation* verstanden werden, bei der die Teilnehmenden ihre gesellschaftliche Funktion auf dem Arbeitsmarkt letztlich (mit Unterstützung der Berater*innen) selbst anpassen, um den neuen Bedingungen gerecht zu werden.

13.2.5 Coaching: Lebenslanges Lernen

Im beruflichen Coaching gelten Übergänge als Normalfall, sofern sie nach dem eigentlichen Jobwechsel nicht abgeschlossen sind, sondern vielmehr eine weitere Begleitung und Beratung benötigen und letzten Endes auch im Gelingen immer weiter optimierbar bleiben. Coaching versteht also Übergänge als dauerhaften Prozess praktisch unabhängig von Ereignissen, wie einem beruflichen Wechsel. Übergänge im prozessualen Verständnis des Coachings sind individuelle Leistungen, die über angeleitete, individuelle Selbstreflexionsprozesse (noch) besser zu bewältigen sind. Als marktwirtschaftliche Dienstleistung setzt Coaching nicht am Ausgleich vermeintlicher Defizite an, sondern verspricht dabei zu helfen, das bereits vorhandene Potenzial der Coaches noch weiter auszuschöpfen. Dies befördert einerseits ein symmetrisches Arbeitsbündnis zwischen Coach und Coachee, welches andererseits nicht durchgängig gehalten werden kann. Für die Inhalte des Coachingprozesses wird den gecoachten Personen eine gewisse Entscheidungsfreiheit eingeräumt, gleichzeitig obliegt den coachenden Personen die Leitung und Steuerung des Prozesses, was mit einem asymmetrischen Arbeitsbündnis einhergeht. Der freiwillige Zugang zum Coaching zeigt sich als förderlich und produktiv für den Prozess. Damit will sich Coaching als lebenslanges Lernen verstanden wissen, dass Menschen befähigen soll, während ihrer gesamten Lebensspanne in Lernprozessen zu verbleiben und mit den Übergängen stetig und durchaus selbstorganisiert zu lernen.

13.2.6 Spezifische Übergangskonstruktionen im *Transition Processing*

Die oben skizzierten Rationalitäten übergangsbezogener Beratung stehen in einem engen Zusammenhang mit spezifischen Übergangskonstruktionen. Auch hier ziehen sich die Konstruktionen quer durch die verschiedenen Fälle, wurden in der Analyse jedoch an unterschiedlichen Fällen besonders deutlich. Analytisch lassen sich *folgende Übergangskonstruktionen in den Beratungsorganisationen* unterscheiden:

- Übergang als Differenzkategorie
- Übergang als institutionalisiertes Konstrukt
- Übergang als Normalisierungskonstrukt
- Übergang als Moratorium
- Übergang als fortlaufender Prozess

Die Konstruktion von *Übergang als Differenzkategorie* ließ sich u. a. im Fall der Berufsorientierung an Schulen finden. Am Beispiel der untersuchten Gesamtschule zeigte sich, dass unterschiedliche Abschlussniveaus mit unterschiedlichen Übergangkonstruktionen verbunden sind. Während die Übergänge auf Gymnasialniveau scheinbar selbstgängig erfolgen und damit auch keiner weiteren Unterstützung bedürfen, wird auf Realschulniveau eine Bearbeitung von Nicht-Wissen vorgenommen. Übergänge scheinen hier somit dem oben beschriebenen Matching-Prinzip zu unterliegen. Auf Hauptschulniveau wiederum scheint die Gestaltung von Übergängen kein kognitiver Prozess zu sein, sondern vielmehr auf der Ebene von Erleben von Passung zu basieren. Das Prozessieren erfolgt hierbei deshalb nicht nur über die Gesprächsebene, sondern vor allem durch die Unterstützung des praktischen Tuns. Die Konstruktion von Übergang als Differenzkategorie – so zeigen die Interviews mit den Adressat*innen – lässt dabei keinen Raum für eine individuelle Überganggestaltung, sondern erfolgt vielmehr im Sinne eines Baukastenprinzips, für die es auf Expert*innenebene spezifische Zuständigkeiten gibt.

Übergänge in Arbeit sind ein grundsätzlich institutionalisiertes Konstrukt, indem sie individuelle Lebensläufe entlang der Schnittstellen von Arbeitsmarkt, Bildungssystem und Wohlfahrtsstaat institutionalisieren. Dies zeigt sich besonders gut am Fall der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, wo die Bewältigung von Übergängen eng an die Vorstellung eines jugendlichen Normallebensverlaufs gekoppelt ist. Die damit verbundene zeitliche Dimension hat besondere Auswirkungen auf die Form des Prozessierens von Übergängen. Beratung kann dabei zum einen ‚entschleunigen', da bestimmte Übergangsentscheidungen im Sinne der institutionalisierten Ablauflogik noch gar nicht anstehen. Sie kann aber auch forcieren, wenn bestimmte Entscheidungen im Sinne des Normal-

lebenslaufs getroffen werden müssen. An diesen Stellen greift Beratung dann durchaus auch normalisierend ein. Auffällig ist bei der Form des Prozessierens dass, im Sinne der oben aufgezeigten Rationalitäten von Übergängen, die letztendliche Übergangsentscheidung stets als individuelle Entscheidung gerahmt und prozessiert wird, auch wenn Formen der Normalisierung greifen.

Die Institutionalisierung von Übergängen lässt sich darüber hinaus als Prozess der Normalisierung rekonstruieren. *Übergang als Normalisierungskonstrukt* zeigt sich im Fall der *Early School Leaver* jedoch noch einmal in spezifischer Weise. Die Besonderheit liegt hier darin, dass den Jugendlichen die Eigenverantwortlichkeit nahezu komplett abgeschrieben wird. Vielmehr wird hier generell von misslingenden Übergängen ausgegangen, die letztlich durch ein institutionalisiertes und engmaschiges System gestaltet werden müssen. Dies bezieht sich ebenso auf die Erfassung der problematischen Fälle als auch auf die direkte Form der Beratung, in denen kleinteilige alltägliche Arbeitsaufträge erteilt und deren Erfüllung überprüft werden. Diese Form des Prozessierens zielt somit weniger auf die Individualität der Übergangsgestaltung als vielmehr auf die Vermeidung vermeintlich misslingender Übergänge.

Ferner sind Übergänge in Arbeit entlang einer *zeitlichen Dimension* im Sinne von Vorher/Nachher konstruierte Prozesse. Ihre Institutionalisierung enthält Markierungen von als normal geltenden Abläufen und Richtungen. Im Jugendalter folgen diese dem Lebensalter und dem Absolvieren von Bildungsstufen. Diese sind historisch als Bildungsmoratorium institutionalisiert, das seiner Vorbereitungsfunktion jedoch nur noch eingeschränkt genügt und deshalb durch Intensivierung pädagogischer Bemühungen zunehmend verdichtet wird und damit seine Moratoriumsfunktion sukzessive verliert. Idealtypisch ist die orientierende Entwicklungsrichtung ein *Hinein* in Erwerbsarbeit und Normallebenslauf, das auf jeden Fall für Berufsorientierung und Berufsberatung konstitutiv ist. Kontrastierend orientiert sich das Coaching für erwachsene Berufstätige an einem quantitativen oder qualitativen *Weiter* und konzediert dafür ein reflexives Moratorium. Dieses ist noch ausgeprägter im Fall der Transfergesellschaft. Hier lässt sich die Konstruktion von *Übergängen als Moratorium* besonders deutlich identifizieren. Organisational wird hier ein ‚doppelter Raum' konstituiert, in dem nach außen den institutionellen Anforderungen des Auftragsmarktes und der sozialpolitischen Rahmung entsprochen wird und nach innen eine Form des Prozessierens umgesetzt wird, die auf eine gemeinschaftliche Arbeitsbeziehung zwischen Adressat*innen und Berater*innen zielt. Die Übergangsentscheidung wird dabei als hoch individuell konstruiert. Die beraterische Tätigkeit zielt insgesamt auf einen reflexiven Entscheidungsprozess, der letztlich auf eine individuell richtige Passung abzielt. Die Richtung der mit dem Moratorium in der Transfergesellschaft dominanten Übergangskonstruktion ist – wie übrigens auch in den Maßnahmen für *Early School Leaver* – ein *Wieder-Hinein*, das ein vorgehendes Scheitern bzw. eine Abweichung signalisiert.

Ähnliche Muster zeigen sich in Formen der Konstruktion des *Übergangs als fortlaufender Prozess*, wie es besonders in Bezug auf das Coaching rekonstruiert werden konnte. Durch eine explizit methodische Rahmung des Prozessierens wird der Übergangsprozess regelrecht am Laufen gehalten. Übergänge werden hier nicht als Bewältigung großer Statuspassagen begriffen, sondern als dauerhaft nacheinander folgende Bewältigungssituationen konstruiert. Hierbei erfolgt ein hohes Maß der individuellen Aktivierung durch den fortlaufenden Charakter. Im Fall des Coachings zeigt sich dabei eine enge Verschränkung der Übergangskonstruktion mit dem Fortbestehen der rahmenden Trägerorganisation, die auf weiterführende Beratungsaufträge angewiesen ist.

13.3 *Transition Processing* von Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit

Erkennbar ist in den Feldanalysen die wiederkehrende Figur der Problematisierung von Übergängen. Im *politischen Diskurs* wird nach dem Jahr 2000 mit einer Krisenrhetorik auf unsichere und politisch unwägbare Zeiten verwiesen. In diesen Zeiten sind lernfähige und lernbereite Individuen gefragt, die sich an die wechselnden Anforderungen des Marktes lebenslang anzupassen haben. Dazu werden ihnen Beratungsdienste zur Seite gestellt, die fit darin machen sollen, die gestiegenen Anforderungen individuell bewältigen zu können. Im wissenschaftlichen Diskurs dagegen werden Benachteiligungen entlang analytischer Zusammenhänge anhand standardisierter Kategorisierungen wie etwa Schulbildung und ethnische Herkunft aufgezeigt und problematisiert. Sowohl der politische als auch der wissenschaftliche Diskurs legen einen Bedarf an personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung von Übergängen nahe. Dieser wird auch im Rahmen der Marktanalyse mit Verweis auf heterogene und unübersichtliche Träger- und Angebotsstrukturen in Bezug auf unterschiedliche Lebensalter und Lebenslagen der Adressat*innen sichtbar.

Zentral dabei ist eine *Machbarkeitsunterstellung* im Sinne der Herstellung und Gestaltung von individuellen Lösungen angesichts einer ständigen Situation des Wandels und der damit verbundenen Herausforderungen. In diesem Zusammenhang wird Beratung eine *zentrale Steuerungsfunktion* zugeschrieben. Diese grundlegende Idee von Gestaltbarkeit und Steuerbarkeit von Übergängen durch Beratung ist begleitet von der Idee eines *Matching*-Prozesses, also eine stete (An-)Passung der Profile der Beratenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts zu erzielen. Hierbei zeigt sich eine *Individualisierung der Verantwortungszuschreibung:* die Ratsuchenden selbst werden für eine gelingende Prozessierung ihrer je eigenen Übergänge verantwortlich gemacht.

Rationalitäten, die quer zu den fünf Fällen gefunden wurden, weisen ebenso tendenziell in eine Richtung: Die Figur einer individualisierenden Problemati-

sierung als Legitimation für verschiedene Beratungsinterventionen trägt generell zur Norm(alis)ierung von ‚gelungenen Wegen' in Arbeit bei. Auch die in Anschlag gebrachten Orientierungen an Allokation, kompensatorischer Enkulturation, der Entwicklung von (lebenslang) Lernenden und unterstützender Selbstregulation tragen hierzu bei. Dies rechtfertigt es, von *pädagogischen Rationalitäten* zu sprechen – womit an eine Perspektive angeknüpft wird, wie sie beispielsweise von Proske (2001) formuliert ist: dieser reflektiert mit dem Pädagogisierungsbegriff, dass „eine pädagogische Kommunikationsform in die Deutung eines Problems Einzug hält und es auf diese Weise pädagogisch konstruiert" (ebd., S. 25), wobei gesellschaftliche Probleme in subjektive Anpassungsleistungen umgedeutet und damit individualisiert werden (Münchmeier 1981).

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse der Analysen für eine grundlagentheoretische Bestimmung des Prozessierens von Übergängen durch personenbezogene Dienstleistungen dahingehend deuten, dass die identifizierten unterschiedlichen Formen des Prozessierens von Übergängen eng mit der spezifischen Konstruktion des Übergangs und den Besonderheiten der organisationalen und institutionellen Rahmung der Beratung verknüpft sind. Dies schließt auch an anderweitige Befunde an, mit denen beispielsweise institutionell angelegte ‚Übergangsstrukturen' als Teil einer gewachsenen regionalen Struktur identifiziert wurden und gezeigt werden konnte, dass ein spezifisches Wissen im Sinne institutioneller Erwartungsstrukturen darüber verfügbar ist, wie in einer Region Übergänge verlaufen (vgl. Muche/Oehme/Truschkat 2016). Die im Rahmen von ‚*transition processing*' identifizierten Übergangskonstruktionen und institutionellen Rahmungen haben dabei konkrete Auswirkung auf Zugangsmöglichkeiten der Adressat*innen zu Beratung am Übergang in Arbeit, welche – wie die Analysen deutlich machen – gerade durch die jeweiligen Formen des Prozessierens von Übergängen als spezifische Adressat*innen hergestellt werden. Unsere Analysen machen jedoch auch deutlich, dass in den Feldern selbst keine reflexive Auseinandersetzung mit der Bedeutung und den Folgen der spezifischen Übergangskonstruktion erfolgt. Die Muster des Prozessierens greifen auf bestimmten Ebenen eher implizit. Indem Beratungsdienstleistungen zur Gestaltung von Übergängen in Arbeit jedoch im Zuge einer Entstandardisierung von Übergängen weiter an Bedeutung gewinnen und sie damit zentrale Akteure bei der Gestaltung gesellschaftlicher Integrationsprozesse sind, erscheint eine zunehmende Professionalisierung solcher Dienstleistungen erforderlich, die – wie die Ergebnisse deutlich machen – eine reflexive Auseinandersetzung mit den leitenden Übergangskonstruktionen nahe legen.

Literatur

Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. 1. Aufl. Bern: Huber (Huber-Psychologie-Forschung, / Helmut Fend ; 4).

Karl, U. (2011). Effective Citizenship – sozialpolitische und bildungstheoretische Betrachtungen zu einem ambivalenten Konzept. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.). Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. Weinheim und Basel: Juventa, S. 53- 65.

Karl, U. (2014). Rationalitäten der Gesprächspraktiken im Jobcenter / U „25". In: Dies (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim und Basel: Juventa, S. 81-98.

Karl, U. (2015). Praktiken der Ein- und Ausschließung im Jobcenter / U25. Zur Rekonstruktion von Rationalitäten als Beitrag zur kritischen Institutionenforschung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Juventa, S. 157- 172.).

Lawy, R. und Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. British Journal of Educational Studies, 54 (1), 34-50.

Muche, C./Noack, T./Oehme, A./Schröer, W. (2010): Übergangsmanagement für das Jugend-, junge Erwachsenen- und Erwachsenenalter. In: Brandel, R./Gottwald, M./Oehme, A. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145-218.

Muche, C./Oehme, A./Truschkat, I. (2016): Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa.

Münchmeier, Richard (1981): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München: Juventa

Peters, L./Truschkat, I./Muche, C. (Hrsg.) (i. E.): Personenbezogene Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Beschäftigtentransfer im intermediären Raum zwischen Markt, Staat und Gemeinschaft. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa (im Erscheinen).

Proske, M. (2001). Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität.

Schröder, C./Karl, U. (2017): On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. In: British Journal of Guidance & Counselling 45 (3), S. 356–365. DOI: 10.1080/03069885.2017.1285005.

Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 12(2), S. S. 116-134.

Walther, A./Stauber, S. (2018): Bildung und Übergänge. In: Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. vollständig überarbeitete Auflage. VS Springer, S. 905-922.

Walther, A. (2019): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Silkenbeumer, M., Thiersch, S., Labede J. (Hrsg.) (2019): Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Autor*innenhinweise

Heike Chyle, Jg. 1963, Dipl.-Päd., bis 03/2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg, Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung, seit 04/2019 als Coach und Arbeitsvermittlerin bei der Bequa Flensburg mbH tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Übergänge in Arbeit, Beratungsforschung, Pädagogische Professionsforschung

Christiane Dittrich, Jg. 1987, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Berufsorientierung an Schulen, Übergänge in Arbeit, Jugendmobilität und sozialwissenschaftliche Drogenforschung.

Ilona Ebbers ist Professorin für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik sowie Mitglied des Dr. Werner Jackstädt-Zentrums für Unternehmertum- und Mittelstandsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsgebiete umfassen Übergang Schule-Beruf, Diversity Education, Entrepreneurship Education sowie Gender als didaktische Kategorie in der Ökonomischen Bildung.

Ute Karl, Dr. phil, war bis 2017 Professorin für Sozialpädagogik/Soziale Arbeit an der Universität Luxemburg und arbeitet heute als Beraterin in Unternehmen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Alter(n)sforschung, Übergangsforschung, Migrationsforschung und Methoden der Beratung von Einzelnen und Organisationen sowie qualitative Forschungsmethoden.

Claudia Muche, Jg. 1977, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusion und Organisation, soziale Dienste am Arbeitsmarkt, Organisation(en) Sozialer Arbeit, Institutioneller Wandel.

Christian Schröder, Jg. 1983, Dr. phil, ist z.Z. wissenschaftlicher Mitarbeiter auf dem Interreg-Forschungsprojekt EUR&QUA zum grenzüberschreitenden Kinderschutz an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar). Seine Arbeitsschwerpunkt sind Gemeinwesenentwicklung, transnationale Protestforschung und Kindheits- und Jugendforschung aus sozial- und organisationspädagogischer Perspektive.

Barbara Stauber, Dr rer. Soc., ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Tübingen und Sprecherin des Graduiertenkollegs „Doing Transitions: Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. DFG-Graduiertenkolleg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind subjektorientierte Übergangsforschung, Gender und Diversity, Jugend(kultur)forschung, intersektionale Forschungsperspektiven und qualitative Forschungsmethoden.

Inga Truschkat, Dr. disc. Pol., ist Juniorprofessorin für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Übergangsforschung, Arbeits- und Beschäftigungsförderungen, Bildungs- und Kompetenzforschung, soziale Ungleichheit, Organisationspädagogik, Methodologien und Methoden der qualitativen Sozialforschung (Diskursanalyse, Organisationsanalyse, Gesprächsanalyse, Biografieanalyse, Netzwerkanalyse).

Andreas Walther, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Jugendhilfe, Leiter der Sozialpädagogischen Forschungsstelle „Bildung und Bewältigung im Lebenslauf " an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Sprecher des Graduiertenkollegs „Doing Transitions: Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. DFG-Graduiertenkolleg". Seine Forschungsgebiete umfassen Jugend und junge Erwachsene, Übergänge zwischen Schule und Arbeit, Jugendhilfe und Jugendpolitik, Partizipation sowie international vergleichende sozialpädagogische Forschung.

Nina Wlassow, Jg. 1988, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hilfen zur Erziehung, Beteiligung und Beschwerde von Adressat*innen, Leaving Care und Übergänge in Arbeit.