

Freiheit in personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang Schule in den Beruf

Eine qualitative Fallstudie am Beispiel Berufsorientierung in der Schule

Heike Chyle, Ilona Ebbers

Universität Flensburg

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung am Übergang in Arbeit und zwar am Beispiel der Berufsorientierung in Schulen. Dabei wird dem Erkenntnisinteresse gefolgt, wie Expertinnen den Prozess der Übergangsberatung im Rahmen der Berufsorientierung an Schulen beschreiben. Konkret wird der Frage nachgegangen, wie sich in der Berufsorientierung an Schulen aus Sicht der Expertinnen der Umgang mit der pädagogischen Antinomie Freiheit und Zwang zeigt. Theoretisch gerahmt ist der Beitrag mit dem Freiheitsbegriff von Kant (1784) und dem Konzept der Rationalitäten nach Kessler (2011) und Karl (2014). Als empirische Grundlagen dienen Experteninterviews anhand derer gezeigt werden kann, wie im Rahmen der Berufsorientierung die Komplexität der Beratung bewältigt wird und welche Normalitätsvorstellungen eines gelingenden Übergangs von der Schule in den Beruf das *transition processing* leiten und begrenzend beeinflussen.

Abstract

This paper deals with personal services for guidance and counselling at the transition to work, using the example of vocational choice in schools. It follows the interest in finding out how experts describe the process of transition counselling in the context of vocational orientation in schools. Specifically, the question will be examined as to how the experts' view of how the pedagogical antinomy of freedom and coercion is dealt with in vocational orientation at schools. The contribution is theoretically framed by Kant's conception of freedom (1784), and the concept of rationality according to Kessl (2011) and Karl (2014). Empirical foundations are provided by expert interviews, which can be used to show how the complexity of counselling is mastered within the framework of vocational orientation and which notions of normality of a successful transition from school to work guide and limit transition processing.

1 Einleitung

Übergänge können in unterschiedlichster Ausprägung zwischen einzelnen Lebensphasen bzw. Berufspositionen auftreten. Diese werden vermehrt auch pädagogisch adressiert. Dabei erweisen sich personenbezogene Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit als ein zentraler Handlungsmodus pädagogischer Praxis (vgl. z.B. Stauber et al. 2007; Walther 2008; Helsper 2013). Das zunehmend verwendete Konzept „Übergangsberatung“ signalisiert, dass Beratung für die Bearbeitung der gesellschaftlich relevanten Übergänge einen zentralen Handlungsmodus darstellt (vgl. Böhringer/Karl 2013; Stauber/ Truschkat 2013; Walther/ Weinhardt 2013; Schlüter 2014; Weinhardt 2014; Walther 2016).

Gemessen an Umfang, Größe, Dynamik, Heterogenität und vor allem gesellschaftlicher Relevanz scheint die Professionalisierung des Bereichs personenbezogener Dienstleistungen an Übergängen in Arbeit vergleichsweise noch am Anfang zu stehen. Dies zeigen auch die Ergebnisse des DFG-Forschungsprojekts „Transition Processing¹ – Pädagogische Rationalitäten in personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit“ (TransPro), dem das empirische Datenmaterial für den vorliegenden Beitrag entnommen wurde. Das Ziel des erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Forschungsprojektes war es, eine grundlagentheoretische vergleichende Analyse fünf verschiedener Angebote zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit vorzunehmen.² Erkenntnisleitend waren dabei die Fragen, wie sich pädagogische Rationalitäten in den Wissensbeständen der Akteurinnen zeigen, wie pädagogische Rationalitäten in den unterschiedlichen Organisationsformen dieser Dienstleistungen prozessiert werden und ob sich gemeinsame und/oder feldspezifische Deutungsmuster zeigen. Diesen Fragen liegt die Annahme zugrunde, dass personenbezogene Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung am Übergang in Arbeit sozial geprägt sind, d. h. die Gestaltung, Nutzung und Rahmung der Dienstleistungen auf sozial geteiltem Wissen beruhen, auf welches die Akteurinnen mit ihren Handlungen zurückgreifen. Sie können als soziale Vollzugswirklichkeit, also als Ergebnis und Prozess einer sozialen Herstellungsleistung verstanden werden (vgl. Karl 2014).

Der Beitrag fokussiert die Berufsorientierung an Schulen (BO) als Teilgebiet der ökonomischen Bildung anhand der Experteninterviews. Die Schule ist eine integrierte Gesamtschule

¹ Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Luxemburg (Prof. Dr. Ute Karl, Dr. Christian Schröder), Tübingen (Prof. Dr. Barbara Stauber, Nina Wlassow), Hildesheim (Prof. Dr. Inga Truschkat, Prof. Dr. Wolfgang Schröder, Dr. Claudia Muche), Frankfurt/Main (Prof. Dr. Andreas Walther, Christiane Dittrich) und Flensburg (Prof. Dr. Ilona Ebbers, Heike Chyle).

² Berufsberatung, Berufsorientierung an einer Schule, Maßnahme für Early School Leaver, Transfergesellschaft, Coaching für Führungskräfte

einer deutschen Großstadt, an der zum Zeitpunkt der Datenerhebung unterschiedliche Institutionen und Berufsgruppen an der BO beteiligt waren. Entsprechend wurden Interviews mit Lehrerinnen³, der Koordinatorin der BO an der Schule, Sozialpädagoginnen, einem Praxisanleiter sowie dem Leiter eines mit der Schule im Rahmen der BO kooperierenden gemeinnützigen Trägers geführt.

Mit der vorliegenden empirischen Fallstudie wird dem Erkenntnisinteresse gefolgt, wie Expertinnen den Prozess der Übergangsberatung im Rahmen der Berufsorientierung an Schulen beschreiben. Ganz konkret wird in diesem Zusammenhang folgender Forschungsfrage nachgegangen: Wie zeigt sich in der Berufsorientierung an Schulen aus Sicht der Expertinnen der Umgang mit der pädagogischen Antinomie Freiheit und Zwang?

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Rahmung mit Kants Freiheitsbegriff und dem Konzept der Rationalitäten (Kessl 2011; Karl 2014) vorgestellt (Kapitel 2). Im dritten Kapitel ist der Referenzrahmen zur BO im Zusammenhang mit Freiheit expliziert. Daran anschließend wird das methodische Vorgehen der Analyse der Experteninterviews dargelegt (Kapitel 4), um dann die Ergebnisse der Analyse vorzustellen (Kapitel 5). Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem auch die Limitationen der Arbeit abgebildet werden (Kapitel 6).

2 Zur theoretischen Rahmung des Beitrags

Für die Forschungsfrage zeigt sich die Verbindung von Kants Freiheitsbegriff (1784/2001) im Allgemeinen und das Konzept der Rationalitäten im Übergangsprozess (Kessl 2011; Karl 2014) im Besonderen als relevant. Mit Kant wird die nach wie vor aktuelle pädagogische Antinomie Freiheit - Zwang dargelegt (vgl. Krüger/Helsper 2007). Eine Antinomie die sich, wie mit dem empirischen Material gezeigt werden kann, in den Angeboten zur Berufsorientierung an Schulen widerspiegelt. Das Konzept der Rationalitäten zeigt, wie in personenbezogenen Dienstleistungen zur Beratung und Begleitung durch Rationalitäten Handlungen und Entscheidungen begrenzt werden und die Antinomie Freiheit – Zwang evoziert wird.

2.1 Die pädagogische Antinomie Freiheit und Zwang

Nach Kant ist der Mensch frei und nicht mehr auf die Leitung durch andere angewiesen, wenn er in der Lage ist, „*von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen*“ (Herv. im Original; Kant 1784/2001, 40).

³ Im hier verwendeten generischen Femininum seien begrifflich alle Geschlechter abgebildet.

Der Mensch ist also dann frei, wenn er fähig ist, seinen Verstand selbständig zu nutzen und aus eigenem Willen heraus „gute Zwecke“ zu wählen, nämlich solche die von jedem gebilligt werden können und gleichzeitig jedermanns Zwecke sein können (vgl. Kant 1803/1960, 14; Koller 2008, 36). Freiheit ist also nicht als Unabhängigkeit von Gesetzten und als ein uneingeschränktes Eingehen auf die eigenen Bedürfnisse zu verstehen (vgl. Koller 2008, 38).

Kants anthropologische Bestimmung geht davon aus, dass der Mensch „das einzige Geschöpf“ (Kant 1803/1960) ist, welches erzogen werden kann und erzogen werden muss und dies sollte in einer angemessenen Verbindung von Freiheit und Zwang geschehen:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1960, 16)

Kants Ziel der Erziehung besteht darin, unabhängig von der Sorge anderer leben zu können, zum guten Gebrauch der Freiheit im Sinne der Mündigkeit zu gelangen und die eigene begrenzte Freiheit im Kontext von sozialen Beziehungen erkennen zu lernen (vgl. Koller 2008, 38-40). Dies erfordert, die Freiheit zu begrenzen und gegebenenfalls Zwang auszuüben, solange der „Zögling“ (Kant 1803/1960, 16) noch nicht selbst urteilen kann und sich möglicherweise selbst gefährdet (vgl. Kant 1803/1960, 16). Damit ist die Erziehung auf die Zukunft ausgerichtet und schränkt die aktuelle Freiheit ein, wenn dadurch die künftige Freiheit gesichert wird (vgl. Koller 2008, 34).

In diesem Sinne darf die Berufsbegleitung im Übergangsprozess in gewisser Weise als freiheitseinschränkend bezeichnet werden, da die individuellen Möglichkeiten der Berufswahl auf die Personen reduziert sind und Beratung diesbezüglich prozessiert wird. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, den Übergangsprozess selbstständig zu meistern. Sie sind sich bewusst, welche Anlaufstellen kontaktiert werden können, um themenspezifischen Rat zu erhalten. Weiterhin sind sie beispielsweise in die Lage zu versetzen, eigenständig Bewerbungen schreiben zu können. In diesem Sinne wird nach Kant (1803/1960, 35) sokratische Hebammenkunst angewandt, da entsprechend eine Vernunftkenntnis aus dem Menschen hervorgeholt wird. Die Jugendlichen befinden sich nach Kant zu diesem Zeitpunkt im Erwachsenwerden und bedürfen im Rahmen der Berufsorientierung einer Erziehung zum Menschen, welcher sich im weiteren Berufsleben seinen Freiheiten bewusst seiend selbstständig auf Karrierepfaden bewegen kann (vgl. Koller 2008, 31). An dieser Stelle wird nochmals die pädagogische Antinomie zwischen Freiheit und Zwang nach Kant deutlich.

Wie sich diese Vorstellung mit der Theorie der Rationalitäten vereinbaren lässt, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

2.2 Das Konzept der Rationalitäten

Im Folgenden wird das theoretische Konzept der Rationalitäten bzw. Rationalisierungspraktiken in Anlehnung an Kessl (2011) und Karl (2014) genutzt. Dabei geht es um Strukturierungs- und Herstellungsweisen sozialer Wirklichkeit, die sich im Kontext eines Übergangsgeschehens auf ganz unterschiedlichen Ebenen zeigen und Beratungsprozesse stark begrenzen können:

„Analysen der Rationalisierungspraktiken stellen Kartierungen der Infrastruktur der Sagbar- und Sichtbar-Machung dar, und damit geht es ihnen um die Offenlegung der historisch-spezifischen Regelmäßigkeitsmuster der (Re)Produktionsprozesse kultureller, sozialer und politisch-ökonomischer Ordnung zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt“ (Kessl 2011, 38).

Kessls Analyseperspektive der Rationalisierungspraktiken zielt darauf ab, spezifische Denk- und Deutungsmuster sowie das den sozialen Praktiken immanente Wissen aufzuzeigen. Rationales Handeln ist also mehr als intentionales Handeln und erfolgt vor dem Hintergrund von je spezifischen Rationalitäten, die z. B. in Form von impliziten Wissensbeständen vorliegen. Damit zeigt die Analyse gleichzeitig die Herstellung von Legitimität und Illegitimität, von Sagbarem und Nicht-Sagbarem und macht deutlich, dass das als richtig Anerkannte gleichzeitig anderes ausschließt bzw. dem Nicht-Vernünftigen zuordnet. Über diese Analyseperspektive zeigen sich gesellschaftliche und politische Ordnungen, auf die sich die handelnden Akteurinnen beziehen sowie die Herstellung von Sinnhaftigkeit (vgl. Karl 2014, 11-12).

Kessl schlägt die Unterscheidung dreier Ebenen der Rationalisierungspraktiken vor: Die subjektivierende Rationalisierungspraktik nimmt die Selbst-Rationalisierung in den Blick, die sowohl Anpassung (bzw. Unterwerfung) an die gegebenen Strukturen, als auch das Nutzen und Schaffen von Freiräumen beinhaltet. Die Ebene der programmatischen Rationalisierungspraktiken umfasst gesellschaftliche Problematisierungsinstrumente, die die Probleme, wie auch den Umgang mit ihnen definieren. Institutionalisierte Rationalisierungspraktiken sind Normalisierungsmuster, die gesellschaftliche Ordnung stabilisieren, indem sie zwischen ‚normal‘ und ‚nicht normal‘ unterscheiden und Abweichungen von der Normalität überwachen (vgl. Kessl 2011, 39). Karl erweitert die Ebenen um die „Ebene der Organisation“ (Karl 2014, 15), die sich insbesondere für den Übergang in Arbeit relevant zeigt, da personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung am Übergang in Arbeit organisational gerahmt sind und mit dieser Rahmung wiederum spezifischen Rationalitäten gefolgt wird (z. B. Übergangsdiskurse, Implikationen des Arbeitsmarktes). Karl fasst zusammen, es gehe um eine, an die Vernunft appellierende, Strukturierung sozialer Beziehungen, um eine zweckgerichtete Rationalität, welche Effektivität und Produktivität verspricht (vgl. Karl 2014, 15). In diesem Sinn greift

der Freiheitsbegriff nach Kant nur noch bedingt, denn gerade die organisationalen Rationalitäten sorgen für eine über den Erziehungswillen hinausreichende Einschränkung des freien Handelns des zu orientierenden Subjekts im Rahmen der Berufswahl. In diesem Sinne wird nun auf den aktuellen Forschungsstand der Berufsorientierung Bezug genommen, um die vorangestellte Aussage auch aus Perspektive der Ökonomischen Bildung zu betrachten.

3 Referenzrahmen zur Berufsorientierung und Freiheit

Neuere Theorien zur Berufswahl im Rahmen der Ökonomischen Bildung beruhen auf der Annahme, dass klassische Ansätze (z. B. nach Holland 1996), in der Art erweitert werden, dass sie Personen stärker als komplexe Systeme erkennen, die interaktiv mit der Umwelt agieren und dann entsprechende Entscheidungen treffen (vgl. Hirschi 2013, 27-28). In diesem Sinne werden Berufswahl und Karriereentwicklung nicht allein auf einer freien individuellen Selbstbestimmung gegründet, sondern sie hängen auch stark von der Urfamilie, Freunden und dem sozialen Netzwerk allgemein ab (vgl. Hirschi 2013, 37-38). Hirschi rekurriert hierbei auf die „Relational Theory of Working“ nach Blustein (2011). Gottfredson (1981) schließt diese Sichtweise in ihrem Ansatz mit ein und erweitert diesen um das Zusammenspiel der sozialen Herkunft mit den individuellen Fähigkeiten der berufssuchenden Personen. Im Zuge dessen versucht sie, externe Anforderungen in das jeweilige Selbstkonzept zu integrieren (vgl. Brändle/Grundmann 2013, 60). Gottfredson geht hierbei davon aus, dass der Spielraum der Berufswählenden jedoch stärker durch das Selbstkonzept limitiert, also in seiner Freiheit eingeschränkt wird, als durch das soziale Umfeld (vgl. Brändle/Grundmann 2013, 62). Boudon (1974) wiederum, welcher bei neueren Berufswahltheorien zur Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogen wird, bezieht sich stärker auf die Ausgangspositionen in Bezug auf die Bildungschancen von Menschen, die entsprechend der jeweiligen sozialen Lage variieren (vgl. Brändle/ Grundmann 2013, 64). Er bezieht sich hierbei auf die Implikationen des Bildungssystems und meint damit die Möglichkeitsräume, über die ein Individuum aufgrund von Herkunftseffekten verfügen kann. Hierdurch wird eine Distanz zwischen sozialer Herkunft und Berufswahloptionen gelegt, welche je nach Bildungssystem unterschiedlich groß ausfallen kann. Dieses entscheidet dann quasi über die Berufszugänge und die entsprechende Berufswahlfreiheit (vgl. ebd.). Anders gelagert ist die milieugebundene Sichtweise nach Bourdieu. Der hier definierte Raum, in dem sich die Berufswählenden befinden, zeigt das jeweilige soziale Milieu in dem sich diese bewegen. Ihrem Habitus entsprechend agieren sie hier relativ

frei, doch orientieren sie sich an den, ihrem sozialen Milieu entsprechenden Berufen. Sie bleiben dabei in ihrer bestehenden sozialen Struktur verhaftet und sind somit in ihrer Freiheit eingeschränkt. Dies führt zu einer Verfestigung der sozialen Ungleichheit „durch die milieuspezifisch geprägten Berufsoptionen“ (vgl. Brändle/ Grundmann 2013, 66). Hierbei zeigen sich soziokulturelle Erfahrungs- und Handlungsfelder, in denen die Individuen agieren und einer erfahrungsbiographisch begründeten Handlungslogik folgen (vgl. Brändle/ Grundmann 2013, 66).

Werden die hier angeführten Berufswahltheorien, auf welche sich der Diskurs der Berufsorientierung in der letzten Zeit stärker bezieht, für die weitere Argumentation des Beitrags herangezogen, dürfen folgende Aspekte im Besonderen herausgestellt werden: So geht es um die Logik des Bildungssystems, das soziale Umfeld, das Selbstbild und die erfahrungsbiographische Handlungslogik der Berufswählenden, welche die Freiheit der Individuen im Berufsorientierungsprozess einschränkt. Somit darf zur Verbildlichung des Erlebnisraums, welcher für die Berufswählenden in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist, das Strukturmodell nach Bronfenbrenner herangezogen werden.

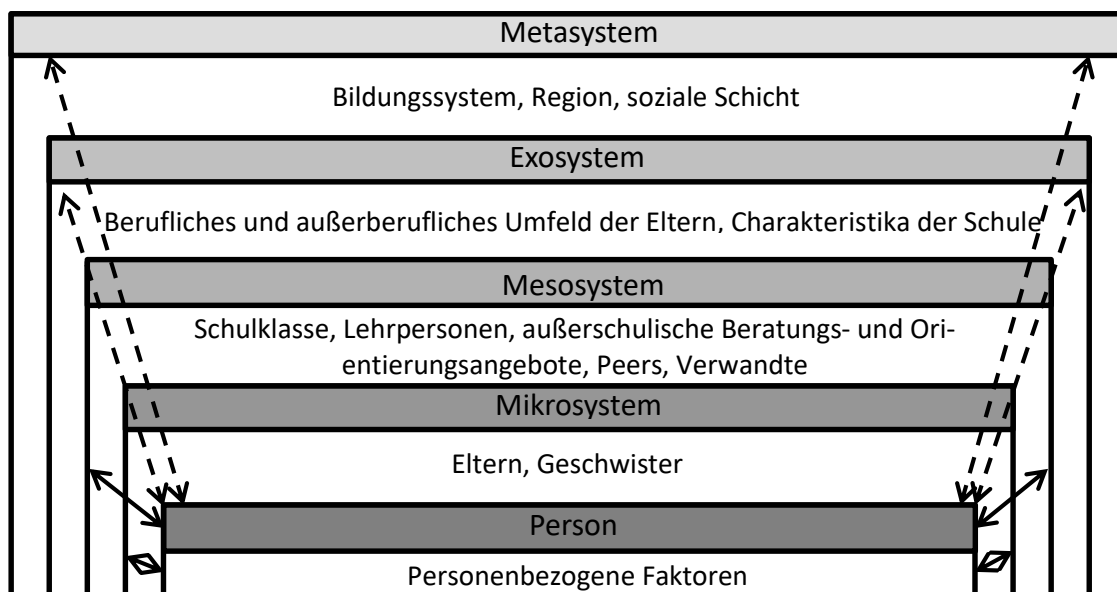


Abb. 1: Systemebenen nach Bronfenbrenner
Quelle: Bijedic/ Pahnke 2017, 104.

Von besonderem Interesse dieses Beitrags ist die Mesoebene, auf der sich die Lehr- und im schulischen Kontext beratenden Personen befinden, welche als Expertinnen der Berufsorientierung im bereits erwähnten Projekt interviewt wurden. Zu erwarten wäre im Rahmen der Interviews, dass der Übergangsprozess von der Schule in den Beruf heute nicht mehr als

gelingen bezeichnet werden kann, wenn einmalig eine Passung zwischen Interessen und Fähigkeiten und dem gewählten Beruf hergestellt wird (vgl. Holland 1996). Vielmehr muss es um eine flexible und entgrenzte Berufsbiographie gehen, die immer häufiger von biographischen Übergängen ausgeht (Stauber et al. 2007). Diese Sichtweise würde der aktuellen Komplexität von Übergangsprozessen gerecht und ließe auch auf der Seite der Individuen Freiheiten des Handelns zu. Das Selbstkonzept der Berufswählenden würde seine entsprechende Berücksichtigung finden. Sie wären in diesem Sinne aufgefordert, ihren Übergang individuell zu bewältigen (vgl. Faulstich-Wieland/ Scholand 2016, 2). Oehme (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bewältigungsmilieu“, also einer sozialen Umgebung, die entsprechende Ressourcen für das Durchlaufen des Übergangs bereithielte, welche die erfahrungsbio-graphische Handlungslogik bestimmen. In diesem Raum befänden sich dann ebenfalls die diesen Prozess flankierenden Beraterinnen, welche diese Handlungslogik mitbestimmen. „Unmittelbarer als in anderen Stadien des Lebenslaufs treffen in Berufsfindungs- und Übergangsprozessen die Handelnden mit ihrer Gewordenheit, ihren Intentionen und Handlungsorientierungen und die Strukturen und sozialen Systeme mit ihren institutionellen Mustern, kulturellen Regelsystemen und Ressourcen aufeinander“ (Lemmermöhle et al. 2006, 12). Mit dieser Aussage wird das soziale Umfeld und die Bildungslogik eines jeden Individuums im Übergangsprozess tangiert und macht nochmals den Möglichkeitsraum der Berufswahl deutlich. Wie dieser genutzt wird und wie die interviewten Expertinnen im Rahmen ihrer organisationalen Handlungslogik und Rationalität agieren, wird im weiteren Verlauf dargestellt. Diesbezüglich soll nun zunächst das Untersuchungsdesign der Erhebung vorgestellt werden.

4 Methodisches Vorgehen

In der Analyse der Experteninterviews der an der BO beteiligten Akteurinnen orientierten wir uns am von Meuser und Nagel (2009, 2003, 1991) vorgeschlagenen Vorgehen. Im Fokus der Analyse stand die Rekonstruktion eines „praxisgesättigten Erfahrungswissens“ (Meuser/ Nagel 2003, 481), mit dem von den Expertinnen Gesetzmäßigkeiten und Routinen reproduziert, ggf. verändert, verhindert oder innovativ neu konzipiert werden (vgl. ebd.). Im Projekt Trans Pro und insbesondere im vorliegenden Artikel zeigen sich die Experteninterviews als geeignete Erhebungsmethode, um den Wirkungszusammenhang von allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Strukturen, betrieblich-organisatorischen Kontextbedingungen sowie individuellen Optionen zu erschließen (vgl. Meuser/ Nagel 2003, 482). Mit der Entwicklung des Interviewleitfadens und in der Analyse des Datenmaterials fokussierten wir insbesondere die

Problematisierungs- und Thematisierungsweisen der Expertinnen, um Freiheit begrenzende Rationalitäten rekonstruieren zu können.

Die Auswertung der Interviews orientiert sich nicht an der Sequenzialität der Äußerungen, sondern an thematischen Einheiten und inhaltlich zusammengehörigen Passagen im Text. Die Äußerungen der Expertinnen werden im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet und erhalten so ihre Bedeutung. Dadurch, sowie durch die leitfadengestützte Interviewform, lassen sich die Texte vergleichen (vgl. Meuser/ Nagel 2009, 56).

Die Transkription der Interviews erfolgte anhand eines einfachen Transkriptionssystems (vgl. Dresing/ Pehl 2013). Die Inhalte der Interviews wurden nach der Transkription sequentiell paraphrasiert, wobei zunächst der Chronologie des Gesprächsverlaufs Rechnung getragen wurde. Die paraphrasierten Passagen der einzelnen Interviews wurden im nächsten Schritt thematisch geordnet und mit ersten Überschriften/Kodierungen bezeichnet, was zur Auflösung der Sequenzialität führte. Daran anschließend wurden die Paraphrasen der einzelnen Interviews einem thematischen Vergleich unterzogen, Gemeinsamkeiten sowie Differenzen wurden begrifflich kategorisiert, verdichtet und abstrahiert. Mit Rekurs auf die oben dargestellte theoretische Rahmung sind die Sinnzusammenhänge und Kategorien typologisch verbunden (vgl. Meuser/ Nagel 2009, 56-57; dies. 1991, 459-463).

Die Experteninterviews wurden im Zeitraum von November 2015 bis Juni 2016 durchgeführt. Bei der Fallschule handelt es sich um eine integrierte Gesamtschule (IGS) ohne gymnasiale Oberstufe mit ca. 500 Schülerinnen in einer westdeutschen Großstadt. Die Schule befindet sich in kommunaler Trägerschaft. Im Sample spiegeln sich die für die Berufsorientierung an dieser Schule zuständigen verschiedenen Berufsgruppen und deren jeweilige Träger wider.

5 Empirische Analyse zur pädagogischen Antinomie Freiheit und Zwang

Die Schulleitung bezeichnet die Schule, an der die Interviews durchgeführt worden sind, als „Brennpunktschule“ mit einer heterogenen und teilweise schwierigen Schülerinnenschaft. Nach Auskunft der Schulleitung wird ein umfangreiches Konzept zur Berufsorientierung umgesetzt, welches durch die Schulleitung initiiert wurde und zum Teil in Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, mit Stiftungen und Betrieben durchgeführt wird.

In den vorliegenden Artikel fließen die Ergebnisse aus den Interviews der Schulleitung (Experte 4), sowie mit einem Schulsozialarbeiter der zugleich als Berater in der BO aktiv ist (Experte 5) ein.

5.1 Keine Warteschleifen sondern ein nahtloser Übergang

Im Rahmen der Analyse zeigt sich am Übergang von der Schule in den Beruf, bei den Expertinnen ein Übergangsverständnis, welches verbunden ist mit der Vorstellung, der Übergang habe reibungslos, ohne Leerlauf und mit einem direkten Anschluss an den Arbeitsmarkt zu verlaufen:

„Ja möglichst viele Schüler direkt in Ausbildung zu bringen und die Warteschleifen die in irgendwelchen schulischen Maßnahmen, Sondermaßnahmen laufen abzubauen. (.) Klar die Schüler die gymnasial geeignet sind können da selbstverständlich in die Oberstufe gehen, nur an den beruflichen Schulen die nächsten drei schulischen Runden zu drehen, für ein Ziel was sie dann eh nicht erreichen, das bringt nichts. Von daher raten wir dann eher einen Ausbildungsbetrieb zu suchen und da drüber dann über den zweiten Bildungsweg, DANN, wenn der Bedarf da ist, weiterzumachen“ (Experte 4).

Das Ziel des Durchlaufens von Übergängen scheint aus Sicht der Expertinnen ein direktes und nahtloses Übertreten von der Schule in eine Ausbildung und die Vermeidung von Warteschleifen zu sein. Übergänge werden dabei von den Expertinnen vor allem negativ definiert, indem beschrieben wird, was abseits der Idealvorstellung des nahtlosen Anschließens als nicht gelungener Übergang verstanden wird. Es vermittelt sich zudem die Idee der Selektion von Schülerinnen: Weiterführende Schulen werden scheinbar nur bei absoluter Eignung empfohlen und es setzt sich die Annahme durch, dass sich nach erfolgreicher Sortierung bzw. Selektion der Schülerinnen jeweilige, der Schulform angepasste, klare Wege zeigen. Spätere Bildungsprozesse werden nicht ausgeschlossen, jedoch muss sich dafür ein eindeutiges Ziel und eine entsprechende Eignung abzeichnen. Zeitnahe Bildungsprozesse, welche sich nicht eindeutig zielversprechend zeigen, jedoch ggf. eine Phase des Moratoriums für die Jugendlichen bieten könnten, scheinen aus Sicht des Experten für einen gelungenen Übergang nicht zielführend, womit die Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen eingeschränkt wird.

Neben der Selektion nach Schulformen zeigt sich die Selektion nach einem „Scheitern“ oder „Nicht scheitern“ im Übergang und nach dem Geschlecht. Mündet der Übergang von der Schule in den Beruf nicht in einen Ausbildungsplatz oder auf eine weiterführende Schule, so wird der Übergang als gescheitert bezeichnet:

„Von der Anzahl her die gescheitert sind, denke ich, gescheitert sind, ja im Übergangssystem, die eher in der Maßnahme sind oder jetzt keine Ausbildung oder nicht in der weiterführenden Schule sind, würde ich sagen, ich habe es jetzt nicht ausgewertet und kenne keine Zahlen aus der Schule, aber ich denke es sind mehr Jungs (.), sind schon die Mädchen erfolgreicher“ (Experte 5).

Auch der Wechsel in das sogenannte Übergangssystem gleicht aus Sicht des Experten einem gescheiterten Übergang⁴. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ein Übergang in das Übergangssystem nicht zwingend als ein Scheitern, sondern zunächst als eine Verlängerung eines Moratoriums für die Jugendlichen betrachtet werden könnte, dass für einige Jugendliche erforderlich zu sein scheint.

Die Selektion nach Geschlecht spiegelt die Auseinandersetzung und den Umgang mit Geschlecht sowie damit verbundene Adressierungen wider (vgl. Budde/ Blasse 2018; Nyssen 2004). Anhand dieser Sequenz zeigt sich, dass ein Übergang insgesamt in institutioneller Hinsicht gedacht und in den Schilderungen der Experten kaum als individuell zu bewältigender Prozess gerahmt wird. Mit dieser Institutionalisierung des Übergangs zeigt sich eine Begrenzung der angeblich freien Berufswahlentscheidung.

5.2 Blinde Flecken

Die Kenntnis einer subjektiven Sicht der Schülerinnen und Schüler auf das Angebot der Berufsorientierung scheint laut der Experteninterviews rudimentär:

„Ein Thema was ganz wichtig ist ja (...), mich würde es mal interessieren, wie die Schüler das Ganze sehen. (...) Berufsorientierung, was macht das mit denen? Was wünschen die sich überhaupt? Wie kommt das überhaupt bei denen an. Das würde mich echt interessieren. (...) Kommen zu uns in die Beratung, wünschen die sich mehr, sind die genervt davon oder (...). Was haben die denn für Vorstellungen wie das Ganze ablaufen sollte (...). Und da die Schülersicht, das interessiert mich“ (Experte 5).

Angedeutet wird hier ein Fehlen von Maßnahmen der Evaluation im Bereich Berufsorientierung sowie insgesamt ein vernachlässigter Blick auf die subjektive Sicht der Schülerinnen. Experte 5 plädiert dafür, die Wahrnehmung der Schülerinnen mehr in den Blick zu nehmen und in die Ausgestaltung der Berufsorientierung einzubeziehen. Es scheint etwas gewagt, trotzdem wird an dieser Stelle hypothetisch aufgezeigt, dass diese fehlende Wahrnehmung zu Zwang, aber mindestens zu Begrenzungen im Beratungsprozess führen kann, indem den Betroffenen lediglich rudimentär bekannt ist, was sich die Beratungssubjekte vom Beratungsprozess versprechen bzw. erhoffen. Auch die Frage, wer letztlich das entscheidende Individuum im Rahmen von Prozessen der Berufsorientierung und der Ausgestaltung von Übergängen

⁴ Der Experte spricht von einem Wechsel in ein Übergangssystem mit vielen verschiedenen Übergangsmaßnahmen, was in seinen Augen ebenfalls einem Scheitern gleicht. Diese Maßnahmen entbehren oftmals einer Systematik und muten daher wenig zielführend an. Es wäre jedoch seitens des Experten zu kurz gedacht, Übergangsmaßnahmen an sich als Scheitern zu begreifen. Sie zeigen vielen Jugendlichen Möglichkeiten auf, welche ihnen für die berufliche Zukunft zur Verfügung stehen und schaffen damit eine Orientierung.

ist, bleibt damit abstrakt. Es scheint, als sei die BO im Rahmen des Systems Schule begrenzt und der Blick auf die Lebenswelt außerhalb der schulischen Grenzen kaum möglich.

5.3 Strukturelle Grenzen

Die Berufsorientierung und scheinbar speziell die in diesem Zusammenhang stattfindenden Beratungssettings scheinen strukturellen Grenzen zu unterliegen:

„Man hat seine Professionalität und man versucht die auch in die Arbeit einfließen zu lassen. Und wenn der Raum aber dann irgendwie blöd ist und andere vier Kinder da rumschreien, die Kollegin [l: schmunzelt] am Telefonieren ist, und das nicht mehr gegeben ist, ja da kommt man auch an seine Grenzen“ (Experte 5).

Professionelles Arbeiten verbindet Experte 5 mit einem passenden Raum für die Beratung, der nicht immer gegeben zu sein scheint. Es ist vielmehr so, als ob Beratung nur in den dafür vorgesehenen Räumlichkeiten stattfinden kann und ein Ausweichen an andere Orte nicht möglich ist. Der Idee, Beratung in einem ungestörten Setting stattfinden zu lassen, wird scheinbar mangels Alternativen nicht Rechnung getragen.

Dennoch ist es in anderen relevanten Situationen durchaus möglich, die vorhandenen Grenzen zu übertreten und Unterstützung über das offizielle Angebot hinweg anzubieten:

„... hat dann auch irgendwo seine Grenzen, da ist nicht mehr so eine Nachbetreuung (.) da. Weil das Angebote für die Schüler der Schule¹ ist, das ist jetzt nicht irgendwie konzeptionell verankert, dass man sagt: ok die sind jetzt raus und die kann man jetzt noch nachbetreuen. Ich habe auch gemerkt, dass auch so meine Kollegin, dass dann nicht gerne gesehen hat, wenn die Schüler dann zu mir gekommen sind. (.) Ich (.) mach dass dann auch gerne, dass ich die nochmal ins Büro hole. Die können sich nochmal hinsetzen, einfach mal quatschen. Das mache ich schon (.), lasse ich dann immer zu. Aber jetzt alles andere muss dann wirklich irgendwie noch über privat ablaufen, aber das ist dann auch schwierig. (4) Ja das sind so schwierige Sachen, die für mich schon manchmal auch schwer auszuhalten sind. (.) Natürlich bin ich nicht für jeden verantwortlich, aber so ein kleines Helfersyndrom steckt glaube ich in jedem. Und dann macht man sich schon, denke ich, irgendwie Sorgen um die“ (Experte 5).

Experte 5 lenkt hier den Blick auf die Schülerinnen, welche bereits die Schule verlassen haben, aber weiteren Beratungsbedarf zeigen, der allerdings strukturell nicht vorgesehen ist. Er bietet laut der Sequenz trotzdem Unterstützung an, welche auch wahrgenommen wird. Das Handeln wird metaphorisch als „*kleines Helfersyndrom*“ gerahmt. Der Experte beschreibt sich im Weiteren als Mensch mit „*Sozialpädagogenherz*“. Berufliche Orientierung und Unterstützung ist für den Berater in dieser Situation dann nicht mehr an den institutionellen Status als Schülerin (und teilweise auch nicht an den als angestellter Sozialarbeiter) gebunden, sondern wird zu einem darüber hinausgehenden informellen Beratungs- oder Lernprozess.

Das eigentliche Ziel der Berufsorientierung, nämlich das erfolgreiche Umsetzen des Übergangs von der Schule in eine erfolgsversprechende Institution wie Ausbildung oder weiterführende Schule, und damit der Blick in die Zukunft (vgl. Kant 1803/1960, 12), wird kaum weiter thematisiert und auch Schilderungen erfolgreicher Verläufe, Berufswege und Übergangsprozesse finden sich nicht. Insofern verdeutlicht sich teilweise eine verkürzte Sicht auf Übergang und auf Berufsorientierung in der Schule, indem kaum die Zeit nach der Schule in den Blick gerät - perspektivisch und tatsächlich, wie auch Experte 5 hinsichtlich fehlender Nachbetreuung äußert.

6 Fazit

Wie sich den Analyseergebnissen entnehmen lässt, zeigen sich freie Berufswahlentscheidungen im Rahmen unserer Fallstudie durch die beschriebenen Rationalitäten und strukturellen Gegebenheiten begrenzt. Als Limitation sei angemerkt, dass im Rahmen dieses Beitrags die Sicht der Expertinnen in den Blick genommen wurde. Die biografische Sicht, also die Perspektive der zu Beratenden, konnte aus forschungsökonomischen Gründen hier keine Beachtung finden, was allerdings ergänzend erkenntnisreich wäre.

Wie bereits in Kapitel 3 angenommen, wird die Freiheit durch das Bildungssystem begrenzt. Diese Begrenzung lässt sich im Rahmen der Selektion nach Geschlecht und Bildungsniveau mit der Zuteilung in die entsprechende Schulform erkennen. Die Komplexität der Beratung kann mit Hilfe dieser Kategorien einfacher bewältigt werden. Hierdurch wird Berufsorientierung jedoch gleichzeitig institutionalisiert und die damit zusammenhängende Beratung grenzt die Optionen der Berufswahl ein. Es wird ein sogenannter *normaler beruflicher Werdegang* verfolgt, geprägt vom sozialen Umfeld, welcher keine Warteschleifen zulässt und damit einen direkten lückenlosen Übergang ermöglichen möchte, womit die in Kapitel 3 erwähnte erfahrungsbiographische Handlungslogik beeinflusst wird. Der Prozess des Übergangs wird somit weniger als individueller Prozess, sondern vielmehr als Bewältigung einer Lebensphase fokussiert. Beratung findet demnach im Spannungsfeld zwischen Struktur- und Handlungsprozessen statt: Die Veränderungen von Lebenslagen können einerseits Zeichen sich auflösender gewohnter Strukturen sein. Andererseits bieten sie Muster und biografische Modelle, die eine neue Orientierung für die Lebensplanung und -führung offerieren, ohne das Selbstbild der Berufswählenden ernsthaft zu berücksichtigen. So sehen sich Beraterinnen u. a. auch mit dieser Antinomie konfrontiert, ohne dass ihre Ausbildung oder ihre Trägerstruktur ausreichend Instrumentarium und Wissen dazu zur Verfügung stellt (vgl. Tiefel 2004, 10). Diesbezüglich verwundert es kaum, dass Beraterinnen zur eigenen Bewältigung der Übergangsbegleitung

auf freiheitsreduzierende Muster zurückgreifen, um die Komplexität der Lebenslagen der zu Beratenden prozessieren und hierrüber einen Überblick behalten zu können. Die Antinomie von Freiheit und Zwang im Sinne von Kant muss daher reflektiert und neu gedacht werden, denn pädagogisches Handeln ist nie frei von Zwängen und Regelwerken. Sie fordert ein pädagogisches Handeln, welches an den rudimentär vorhandenen Fähigkeiten der Jugendlichen ansetzt und zur Eigeninitiative auffordert. Gleichzeitig ist eine Unterstützung und Begleitung eine pädagogische Handlung, welche im Sinne Kants zukunftsgerichtet prozessiert werden sollte (vgl. Krüger/ Helsper 2007, 20). Dann hätte der Freiheitsbegriff nach Kant eine legitime Chance, eine Renaissance zu erleben.

Literaturverzeichnis

- Bijedic, T./ Pahnke, A. (2017): Zum Einfluss von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In: Arndt, H. (Hg.): Perspektiven der Ökonomischen Bildung, Schwalbach.
- Blustein, D. L. (2011): A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-181.
- Böhringer, D./ Karl, U. (2013): Geprüft und für glaubwürdig befunden? Pläne in der Interaktion in Berufsberatung und Jobcenter. In: Walter, A./ Weinhardt, M. (Hg.): Beratung im Übergang, Weinheim 154-170.
- Brändle, T./ Grundmann, M. (2013): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, T./Rahn, S.(Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/New York/München/Berlin, 58-72.
- Budde, J./ Blasse, N.: Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In: Eisenbraun, V./Uhl, S. (Hg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Münster/New York, 13-28.
- Faulstich-Wieland, H./ Scholand, B. (2016): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: Faulstich-Wieland, H./ Rahn, S./ Scholand, B. (Hg.): bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, 1-21.
- Dresing, T./ Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Online verfügbar: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Stand: 30.05.2016).
- Helsper, W. (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. In: Siebholz, S./ Schneider, E./ Schippling, A./ Busse, S./ Sandring, S. (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit, Wiesbaden, 21-28.
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./ Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/ New York/ München/ Berlin, 27-41.

- Holland, J. L. (1996): Exploring Careers with a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: *American Psychologist*, 51,(4), 397-406.
- Kant, I. (1784/ 2001): Was ist Aufklärung? In: Baumgart, F. (Hg.): *Erziehungs- und Bildungstheorien, Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb., 39-41.
- Kant, I: (1803/ 1960): *Über Pädagogik*. Herausgegeben von: Prof. Dr. T. Dietrich, Bad Heilbrunn/Obb.
- Karl, U. (2014): Rationalitäten des Übergangs als Rahmenkonzept, Diskursive Verortungen und Erkenntnisinteresse. In: Karl, U. (Hg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*, Weinheim, 9-27.
- Kessl, F. (2011): Die Analyse von Rationalisierungspraktiken als Perspektive sozialpädagogischer Forschung. In: Dollinger, B./ Schabdach, M. (Hg.): *Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*, Siegen: Universitätsverlag, 31-43.
- Koller, H-Ch. (2008): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Eine Einführung*, Stuttgart.
- Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hg.) (2007): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen 8., durchgesehene Auflage.
- Lemmermöhle, D./ Große, St./ Schellack, A./ Putschenbach, R. (2006): *Passagen und Passantinnen, Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie*, Münster.
- Meuser, M./ Nagel, U. (2003): Das Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim.
- Nyssen, E. (2004): Gender in den Sekundarstufen. In: *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbronn, 389-409.
- Oehme, A. (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit, Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, H. 2, 167-180.
- Schlüter, A. (2014): Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebensbegleitenden Übergangsberatung - zum Funktionswandel von Weiterbildungsberatung. In: Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hg.): *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*, Wiesbaden, 253-266.
- Stauber, B./ Truschkat, I. (2013): Beratung im Übergang: organisations- und subjektbezogene Perspektiven. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hg.): *Beratung im Übergang*, Weinheim, München, 220-236.
- Stauber, B./ Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (Hg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung, Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Weinheim, 41-63.
- Stauber, B./ Walther, A./ Pohl, A. (Hg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*, Weinheim.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion, Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*, Wiesbaden.
- Walther, A. (2016): *Übergangsberatung*. In: Giesecke, W./ Nittel, D. (Hg.): *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim und Basel, 644-655.

- Walther, A. (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, T./ Galuska, M. (Hg.): Lebensalter und Soziale Arbeit, Band 4: Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler, 10-36.
- Walther, A./ Weinhardt, M. (2013): Beratung im Übergang, Zur sozialpädagogischen Herstellung biografischer Reflexivität. Weinheim.
- 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, 34-48. Online: <http://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/267> [11. 02. 2019]