UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Zukünfte gestalten: schulische Subjektivierungen im Regime des kompetenzorientierten Praxislernens

Lisa-Marian Schmidt

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Schmidt, Lisa-Marian. 2020. "Zukünfte gestalten: schulische Subjektivierungen im Regime des kompetenzorientierten Praxislernens." Augsburg: Universität Augsburg.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Zukünfte gestalten. Schulische Subjektivierungen im Regime des kompetenzorientierten Praxislernens.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades an der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von

Lisa-Marian Schmidt

2018

Erstgutachter:	Prof. Dr. Reiner Keller
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Dariuš Zifonun

Tag der mündlichen Prüfung: 13.3.2019

Inhaltsverzeichnis

Einleitung ... 4

1. Reflexive Modernisierungen ... 17

1.1 Reflexive Problemlösungsmuster ... 22

1.2 Individualisierung(en) und Herausforderungen der Individualisierungsprozesse ... 23

1.3 Aktivierungspolitiken: „Wer rastet, der rostet“ ... 30

1.4 Kritiken am und Transformationen des Kapitalismus ... 31

1.5 Subjektpositionen im „neuen Geist des Kapitalismus“ ... 35

1.6 Zur Bedeutung von Verzifferungen und kalkulierenden Praktiken ... 37

1.7 (Weitere) Aktivierungspolitiken: Programmatiken, Techniken und Folgen ... 39

1.8 Kreativität (-sdispositionen) ... 44

1.9 Zur Bedeutung von Beratung(en) in der Gegenwartsgesellschaft und Veränderungen in der Arbeitswelt ... 46

1.10 Arbeitswelten und Arbeitswissen im Wandel ... 49

1.10.1 Veränderungen und Relationierungen von Arbeits-Wissen ... 50

1.10.2 Arbeitswelten im Wandel der jüngeren Historie ... 58

1.10.3 Transformationen von Arbeit und Arbeitsmärkten aus geschlechtertheoretischer Perspektive ... 67

1.11 Zwischenresümee ... 71

1.12 Jugend in der Gegenwartsgesellschaft ... 75

1.12.1 Entstehung und Ausdifferenzierung der Jugendphase ... 76

1.12.2 Jugend im politischen Diskurs ... 80

1.12.3 Verläufe und Übergänge in der Jugendphase ... 81

1.12.4 Wertorientierungen der Jugendlichen ... 83

1.13 Postmoderne Erlebniskulturen ... 85

1.14 Zusammenfassung ... 89

2. Theoretische und methodologische Grundlegung ... 91

2.1 Das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse ... 91

2.1.1 Deutungsmuster ... 97

2.1.2 Dispositivkonzeptionen ... 101

2.1.3 Subjektivierungsanalysen ... 107

2.1.4 Identifikationen, Vermittlungen und objektinduzierte Subjektivierungsweisen ... 116

2.1.5 Zusammenfassung ... 129

2.2 Fragestellung und Forschungsdesign ... 130

2.2.1 Die Fragestellungen der Arbeit ... 131

2.2.2 Beobachtungsregime beobachten: Fokussierte (Diskurs-)Ethnographie ... 138

3. Historische Rekonstruktion schulischer Bildungsdebatten ... 146

3.1 Schulische Bildung und schulischer Bildungswandel ... 146

3.1.1 Reformpädagogiken um 1890 ... 151

3.1.2 Formen des Arbeitsunterrichts ... 162

3.1.3 Das Kerschensteiner Modell ... 164
3.1.4 „Polytechnische Bildung“: Sozialistisch geprägte Reformpädagogik ... 165
3.1.5 Das Modell von Hugo Gaudig ... 166
3.1.6 Paul Oesterreichs Modell der Produktionsschule ... 167
3.1.7 Montessoripädagogik ... 167
3.1.8 Anthroposophische Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner ... 169
3.1.9 „Progressive Education“ in den U.S.A. am Beispiel der Pädagogik John Deweys ... 174
3.1.10 Zur Ästhetik der Reformpädagogik ... 180
3.1.11 Zwischenresümee ... 181
3.2 Polytechnische Bildung in der Berufsvorbereitung der ehemaligen SBZ und DDR ... 184
3.2.1 Nachkriegsjahre ... 185
3.2.2 Polytechnische Bildung nach 1945 ... 191
3.2.3 1965: „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ ... 194
3.2.4 Von der „sozialistischen zur kommunistischen Erziehung“ ... 198
3.2.5 Explizite schulische Berufswahlvorbereitung ... 200
3.2.6 Transformation des Bildungssystems ab 1989 ... 202
3.3 Die Arbeitswelt in der Schule und das Unterrichtsfach Arbeitslehre in der westlichen Besatzungszone und späteren BRD ... 204
3.3.1 Bildungsdebatten der 1970er bis 2000er Jahre ... 220
3.3.2 Bildung und oder Kompetenzen? Kompetenzdiskurs(e) ab den 1970er Jahren ... 224
3.3.3 Mediale und bildungspolitische Debatte ab den 1990er Jahren ... 233
3.3.4 Explizite schulische Berufsvorbereitung und das Unterrichtsfach Arbeitslehre ... 234
3.3.5 Schulische Bildung in Berlin ... 238
3.3.6 Zur jüngeren und aktuellen Situation schulischer Berufsvorbereitung ... 241
3.4 Zusammenfassung ... 245
4. Gegenwärtige schulische Subjektivierungsweisen des kompetenzorientierten Praxislernens ... 247
4.1 Der schulische Untersuchungsfall ... 248
4.1.2 Allgemeine Schulstruktur ... 249
4.1.3 Gesamtschulische Organisation der Berufsvorbereitung ... 252
4.2 Typische Situationen schulischer Subjektivierungsweisen im Schulverlauf ... 264
4.2.1 Venu en tournée! ... 264
4.2.2 Im Labor der Kompetenzfeststellung: Parcours zwei ... 283
4.2.3 Letzte Chancen: Die Arbeitswelt rückt näher ... 300
4.2.4 Selbstpositionierungen der Schüler ... 304
5. Zusammenfassung der Arbeit ... 311
6. Literaturverzeichnis ... 317
7. Anhang ... 345

„'Learning by doing'" (Dewey/Dewey 1915, S. 70)

Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit ist die Analyse gegenwärtiger Subjektvierungen im Rahmen einer spezifischen schulischen Lehr-Lernform („tätiges/aktivisches kompetenzorientiertes Praxislernen") im Bereich der Zukunfts- und Berufsvorbereitung. Die Frage der Arbeit ist: Wie erfolgen Subjektivierungen im Rahmen tätigkeitsorientierter, aktiver Lernformen (Praxislernen)? Mit dieser Fragestellung untersuche ich das Diskurs-Praxis-Verhältnis am Beispiel einer Modellpraktik im institutionellen Kontext schulischen Lernens, als ein Modus gesellschaftlicher Integration, (Re-) Produktion und Form der Subjektivierung. Damit hoffe ich zum einen eine Analyse der Spezifität der Orientierungsphase der Berufs- und Zukunftsgestaltung zu leisten und zum anderen auch Einblicke in Formen der gesellschaftlichen Selbstthematisierung und Weisen der Subjektivierung und Zukunftsgestaltung in der Gegenwartsgesellschaft zu ermöglichen.

Viele Kontroversen und Schulreformen zeichnen die schulische Bildungslandschaft seit dem Bestehen der Institution Schule aus. Die gegenwärtigen schulischen Bildungslandschaften zeichnen sich aus durch die Einbindung in eine Vielzahl an (transnationalen) Diskursen und Diskursarenen, in denen Situationsdefinitionen der bestehenden Bildungspraxis und mögliche Zukünfte schulischer Bildung debattiert werden. Im Zuge der verschiedenen Prozesse der Modernisierung und deren Deutungen entstanden jeweils spezifische gesellschaftliche Kontexte, die zu besonderen Problematisierungen von Bildung führten und führen und jeweils die Deutungen und Relationierungen von Individuum und Gesellschaft, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf eine historisch besondere Weise verhandelten, erkämpften, (neu-)justierten und beantworteten.

Im Zuge der Modernisierungsprozesse[1] verändern sich die Gestaltungsweisen und Synchronisationen des Lebenslaufs für den Einzelnen als zunehmend aktiver und beständig zu vollziehender Prozess, die ebenso relevant wurden und werden in schulischen Bildungsprozessen und in die historischen Konstruktionen von Bildungs-Subjekten eingehen. Als „Planungsbüro" seiner Selbst (Beck), wird der einzelne Mensch im fortschreitenden Prozess der Individualisierung mit veränderten und ambivalenten Herausforderungen konfrontiert, so Beck (1986, S. 205). Ein Blick zurück in die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der letzten Jahrzehnte zeigt die Verschiebungen und Ambivalenzen hin zur gesteigerten Selbstverantwortlichkeit und -gestaltung der Lebensplanung. In pluralisierten Gegenwartsgesellschaften, die insbesondere mit der Transnationalisierung der Bildungs- und Arbeitswelten eine Vielzahl an Sinn- und Identitätsangebote bereitstellen, zeitigen sich nunmehr spezifische Anforderungen und Möglichkeitsräume für die einzelnen Akteure, auch durch ‚neue' Leitbilder, exemplarisch etwa der „unternehmerischen Selbstführung"

[1] Diese Arbeit schließt in weiten Teilen an die Überlegungen der Theorie(n) reflexiver Modernisierung an. Entsprechend gehe ich im Anschluss an diese Überlegungen von Variationen der Modernen aus und der ‚westlichen' Moderne als eine Form spezifischer Modernisierung, die sich im Zuge diskontinuierlicher Transformationsprozesse zeitigt. Zur Diskussion dazu siehe Kapitel eins.

(Bröckling 2007), der „Kreativität" (Reckwitz 2012) und durch/in den flexibilisierten und unsicher gewordenen Arbeitsverhältnissen. Die wiederum auch verbunden sind mit aktivierenden sozialstaatlichen Politiken und Programmen (Beck 1986; Bröckling 2007; Lessenich 2008).[2]

Als eine Folge der vielfältigen Wandlungsprozesse, die sich seit den 1960er Jahren in Deutschland vollziehen, lässt sich, wie Beck (1986, S. 157) zusammenfasst, eine neue Ethik der Selbstaufklärung und Selbstbefreiung feststellen, die als ein Kernbereich des (neuen) Wertekosmos der Individualisierung das „[...] Prinzip der ‚Pflichten gegenüber sich selbst' beinhaltet" (ebd., S. 157, Hervorhebung im Original). Das „[...] Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung [...]" (ebd., S. 156) als strukturell auferlegte Gestaltungsaufgabe wird dabei begleitet, bearbeitet, unterstützt und reproduziert durch eine Vielzahl von Expertendiskursen. Ebenso lassen sich eine Reihe von Bewältigungsformen als Antworten auf die veränderten und gesteigerten Anforderungen der zweiten Moderne ausmachen, etwa die vielfältigen *Formen der Beratung* als personennahe Dienstleistung, Ratgeberliteratur, diverse Fernsehformate und auch eine Fülle an neuen spirituellen und religiösen Formen. Kaum ein Bereich des Lebens scheint nicht beratungsbedürftig und so lässt sich von der Organisationsberatung bis hin zu individueller Beratung die Zunahme dieser Form von Dienstleistung und Technik der Subjektivierung und Optimierung in der Gegenwartsgesellschaft feststellen. Mit der strukturell auferlegten Gestaltung des eigenen Lebenslaufs unter ungewissen Zukünften, und hier insbesondere im Hinblick auf die Positionierung in unsicheren (neuen) Arbeitswelten, nehmen Formen der Lebensberatung eine zentrale Lösungsstrategie zur Bewältigung dieser Heraus- und Anforderungen ein (Traue 2010a, S. 254; Schützeichel 2014). Parallel hierzu (und aufeinander bezogen) lässt sich eine vermehrte und spezifische Problematisierung des *Phänomens der Kompetenz*[3] feststellen (Truschkat 2008). Kompetenzfeststellungstechniken können sicherlich ebenso als eine der zentralen Praktiken der Visualisierung[4], Selbsttechnologie und Positionierung von Individuen in der Gegenwartsgesellschaft erachtet werden, die auch in Beratungsformen vermittelt werden (hierzu Truschkat 2008). Reformuliert in den Überlegungen Foucaults können diese als spezifische Prüfungs- und Geständnispraktiken erachtet werden (Foucault 1986, S. 62ff.; 1976/1994, S. 243ff.).[5] Auch stellen die Produkte der Kompetenzfeststellung, etwa in Form von Portfolios, Steckbriefen, Kompetenzemblemen u.v.m., zirkulierende Formen zwischen unterschiedlichen Expertenwelten in der untersuchten schulischen Bildungspraxis dieser Arbeit dar, die auf Praktiken der Übersetzung, Formen der Koordination und

[2] Sofern nichts anderes angegeben ist, beziehe ich mich vornehmlich auf die Debatte und Forschungsstände, die westliche Industriestaaten betreffen. Insgesamt weist das hier bearbeitete Thema eine Reihe von Anknüpfungspunkten zu verschiedenen Forschungsfeldern, wie beispielsweise zur Wissenssoziologie, Bildungssoziologie, der Kompetenzforschung und Beratungsforschung auf. Die Aufarbeitung erfolgt notwendig komprimiert.

[3] In dieser Arbeit verwende ich den Kompetenzbegriff nicht als analytischen Begriff, da dieser zu dicht an dem Untersuchungsgegenstand ist und mir andere Begrifflichkeiten aus den hier verwendeten wissenssoziologischen Bezügen hilfreicher erscheinen. Ausführlich hierzu das Theoriekapitel dieser Arbeit.

[4] „Kompetenz-Visualisierungen" beinhalten einen Komplex an Praktiken, die auf spezifische Weise den Phänomenbereich und die adressierten Individuen (mit-)hervorbringen (siehe hierzu Kapitel drei und vier).

[5] Zu den individualisierenden Effekten dieser Praktiken am Beispiel schulischer Subjektivierungsweisen siehe Foucault (1976/1994, S. 243-245).

Standardisierung mittels „Boundary Objects“ (Star/Griesemer 1989) oder auch „Immutable Mobiles“ (Latour 1990) verweisen.[6]

Die vermehrte Verwendung des Kompetenzbegriffs kann einerseits Hinweise liefern über zentrale gesellschaftliche Handlungsprobleme und Wissensbestände, die zwischen ausdifferenzierten Gesellschaftsbereichen und Sonderwissensbeständen bestehen. Andererseits scheint der Kompetenzbegriff zwischen Positionen innerhalb von Bildungsdiskussionen eine versöhnende, vermittelnde Funktion einzunehmen (Pfadenhauer/Kunz 2012a, S. 8). Wie Knoblauch (2010, 253ff.) es formuliert, erlaubt der Kompetenzbegriff die Thematisierung der die Sonderwissensbestände übergreifenden Wissensbestände und auch die Performanz des so thematisierten subjektiven Vermögens. Auch vor dem Hintergrund der kurzen Zyklen der Wissensproduktion und damit auch in spezifischen Branchen könnte die besondere Thematisierung von Metawissensbeständen und eben die Problematisierung von spezifischen Wissensformen, die unter dem Sammelbegriff der Kompetenzen Gegenstände gesellschaftlicher Auseinandersetzung sind, als Lösung dieses Spannungsverhältnisses gedeutet werden.

Bildungspolitiken und die zentralen *Bildungsinstitutionen* sind von den oben beschriebenen veränderten Deutungs- und Handlungsfeldern ebenso tangiert. Als zentrale gesellschaftliche Bildungsorganisation und Sozialisationsinstanz ist die Institution Schule mit der Aufgabe der Integration und Vorbereitung der Schüler auf die zukünftigen Mitgliedschaftsrollen in der Gesellschaft, insbesondere der Arbeitswelt, beauftragt. Im Anschluss an einen weiten Bildungsbegriff können (schulische) Bildungsorganisationen zunächst als Institutionen verstanden werden, die das „[...] Problem der gesellschaftlichen Konstruktion von Personen durch die Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen bearbeiten.“ (Lohr/Peetz/Hilbrich 2013, S. 25). Für Foucault (2004, S. 13) stellen die Formen schulischer Subjektivierungen in Lehr-Lernformen eine der Regierungspraktiken par excellence dar.[7]

Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Themenfeld und untersucht im Rahmen des Forschungsprogramms der von Reiner Keller ausgearbeiteten *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (Keller 2011c) in Form einer Diskursethnographie die Frage, wie schulische Subjektivierungen in Veranstaltungen der expliziten Zukunftsvorbereitung mittels einer spezifischen Lehr-Lernform, dem tätigen kompetenzorientierten Praxislernen, vollzogen werden. Oder allgemeiner formuliert: Wie werden (mögliche) Zukünfte im gegenwärtigen schulischen Bildungsdiskurs konstruiert, vermittelt und von den so adressierten Lernenden gedeutet und gehen ein in die eigenen Selbst- und-Zukunftsentwürfe?[8]

---

[6] Damit sind zwei prominente Konzepte aus der Wissenschafts- und Technikforschung angesprochen, die die Mitbeteiligung von Artefakten an Prozessen heterogener Kooperationen analysieren und systematisieren.

[7] Hierzu ausführlich Kapitel drei.

[8] Die Arbeit beruht auf Vorarbeiten die im Rahmen des Projekts „Übergänge erfolgreich gestalten: Übergangsmangement im Übergangsraum zwischen Schule, Ausbildung sowie Studium.“, Alice Salomon Hochschule Berlin und Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (Laufzeit: 1.10.2012-30.9.2014) erstellt wurden.

Dies berührt die Themenkomplexe der (a) diskursiven Konstruktion, einer spezifischen Modellpraktik im Kontext schulischer Kompetenzvermittlung, die ich vorläufig als tätige handlungsorientierte Lernform benenne sowie ihre (mit-)strukturierende Effekte in der (b) Praxis, also der situativen Umsetzung und Weisen der Herstellung von Zukünften mittels dieser Lehr-Lernform. Mit der Benennung der Modellpraktik sei vorab das Phänomen kurz beschrieben und eine Fokussierung der Fragestellung und des Untersuchungsphänomens vorgenommen. Die Benennung dient als vorläufige (und wie in Kapitel drei und vier empirisch begründeten) Bezeichnung für den Untersuchungsgegenstand. Dass eine präzise Definition vorab wenig sinnvoll ist, liegt in der hier eingenommenen diskursanalytischen Perspektive begründet. Vielmehr gilt es, wie unten weiter ausgeführt, die diskursive Konstruktion der Modellpraktik historisch und deren Effekte im Praxisfeld Schule zu untersuchen und vor dem Hintergrund ausgewählter Zeitdiagnosen und gesellschaftstheoretischer Überlegungen die gesellschaftliche Relevanz des Phänomens zu deuten. Möglicherweise stellt diese Modellpraktik über den schulischen Bildungskontext hinaus eine Schlüsselform gegenwärtiger institutionalisierter Bildungspraxis dar.

Die Arbeit wird durch die Beobachtung angeleitet, die auf den Forschungsständen sowie der eigenen ethnografischen Arbeiten beruht, dass gegenwärtig in allgemeinbildenden Schulen auf besondere Weise der lernende Körper und spezifische Formen des Körperwissens mittels dieser Modellpraktik bedeutsam sind. Diese wurden im schulischen Kontext insbesondere thematisiert hinsichtlich besonderer Schülergruppen (mit besonderen Bedürfnissen oder als abweichend klassifizierte Schüler); oder fanden und finden Anwendung in gesonderten reformpädagogisch orientierten Schulen und spezifischen Unterrichtsformaten (exemplarisch hierzu Langer 2011, S. 322). Dass Bildungspraktiken immer ganzheitlich die beteiligten Akteure einbeziehen, hat beispielsweise Foucault (1976/1994) eindrücklich am Beispiel u.a. der Disziplin analysiert. Damit ist im Kern die Frage der Subjektivierung und sozialen Ordnungsherstellung an, mit und mittels des Körpers in der je besonderen historischen Konstruktion und Situierung angesprochen.

Es stellen sich im Anschluss daran die *forschungsleitenden Fragen*: Was zeichnet die diskursiven Charakteristika der Modellpraktik aus? Wie werden also in der spezifischen historischen, soziotechnischen und institutionellen Konstellation entsprechende Subjekte mittels dieser Modellpraktik hervorgebracht? Erfolgt damit beispielsweise eine veränderte Relevanz, Inwertsetzung oder Abwertung spezifischer Wissensformen in den Veranstaltungen der expliziten Zukunftsvorbereitung staatlicher Schulen? Und zuletzt stellt sich die Frage, ob die untersuchte Modellpraktik als (mögliche) paradigmatische Weise des gegenwärtigen (nicht nur) schulischen Zukunftsmanagements erachtet werden kann vor dem Hintergrund veränderter Bildungskonstellationen des schulischen Übergangs- beziehungsweise Zukunftsmanagements? Das so untersuchte schulische „futuring“ kann auch Aufschlüsse über die darin eingelassenen Gesellschaftsvorstellungen und Vorstellungen (zukünftiger) (Arbeits-)Subjekte sowie Formen des gesellschaftlichen Übergangsmanagements geben. Die anvisierten schulischen Situationen der Zukunftsvorbereitung

eignen sich dafür insbesondere, da diese Kristallisationspunkte und Schnittfelder von spezifischen Bildungs-, Gesundheits- und Arbeitsmarktpolitiken in einer der zentralen Institution gesellschaftlicher Wissensvermittlung und Subjektivierung sind.

Damit wird im Sinne Foucaults die „Mikrophysik der Macht" in ihrem Zusammenspiel der genannten Ebenen analysiert.

Zur Beantwortung dieser Frage erfolgt neben der empirischen Arbeit eine breite Einordnung des Untersuchungsgegenstandes in den Stand der Forschung zu aktuellen (schulischen) Bildungsformen. Die Untersuchungsfrage berührt eine umfängliche Forschungslandschaft, etwa aus der Bildungssoziologie, die im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des bestehenden Umfangs nur in Teilen rezipier- und diskutierbar ist. Zentrale und fruchtbare Forschungsstände, die ich im Folgenden in die Arbeit einbeziehe, versammeln sich um die Thematiken des Bildungswandels und hier insbesondere der Kompetenzforschung und schulischen Bildungsforschung, der Arbeits-, Beratungs- und Übergangsforschung. Im Kern der Arbeit steht die Kombination aus Diskurs- und Interaktionsanalyse, die auch als fokussierte Diskursethnografie beziehungsweise Dispositvanalyse, gefasst werden kann (ausführlich hierzu Kapitel zwei).

Auf *theoretischer Ebene* bearbeite ich in der vorliegenden Arbeit die Frage, wie ausgehend von der Konzeptualisierung der Arbeit innerhalb des Forschungsprogramms der „Wissenssoziologischen Diskursanalyse" (Keller 2011c) objektvermittelte, -verteilte und -induzierte Subjektivierungen zu konzeptualisieren sind. Vor dem Hintergrund der umfassenden und fachinternen soziologischen Debatten ab spätestens den 1980er Jahren zu den theoretischen Konzeptionen und Akzentuierungen von Materialitäten (Objekte, Artefakte, eigensinnige Körper) und deren Mit-Beteiligung an der Konstitution des Sozialen gilt es, eine entsprechende Konzeption von Subjektivierungsweisen für diese Arbeit zu diskutieren. Damit kann die Arbeit in einem mehrfachen Sinne auch als verteilte Diskursethnografie verstanden werden, da neben der angesprochenen theoretischen Konzeptualisierung die fokussierte ethnografische Arbeit verteilte Orte und Situationen des Untersuchungsgegenstandes aufsucht und nicht zuletzt damit die Deutungsarbeit ebenso über eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsmaterialien verteilt ist.

Mittels einer *fokussierten Diskursethnographie* (Keller 2011c, S. 260) untersuche ich also die Fragestellung der Arbeit in zwei Schritten: Zunächst entlang der Problematisierung der Modellpraktik „kompetenzorientiertes (tätiges) Praxislernen" im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs. Ausgangspunkt dieser Fragestellung bildet die Beobachtung der herausgehobenen Thematisierung der Lernform, die in einer Schulreform mündete unter dem Begriff des „Dualen Lernens" in der Untersuchungsregion. Dies bildete den thematischen Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fragestellung(en) (siehe hierzu Kapitel zwei). Im zweiten Abschnitt der Arbeit erfolgt die Beschreibung der Analyse der situativen Realisierung der Modellpraktik. Das werde ich am Fallbeispiel schulischer Subjektivierungsweisen im Kontext der expliziten Zukunfts- beziehungsweise Arbeitsweltvorbereitung ausführen. Der Teil der Untersuchung wird in einer

allgemeinbildenden Schule im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik realisiert. Mit der Fragestellung wird ein Ausschnitt aus dem expliziten schulischen Zukunftsvorbereitungs- beziehungsweise Berufsbildungsdispositiv untersucht.

Die Analyse erfolgt vor dem Hintergrund der Umstrukturierungen von Bildung in den letzten Jahrzehnten, etwa unter den Begriffen der „Kompetenzwende" oder der vermehrten Problematisierung des lebenslangen Lernens. Daran knüpften sich, wie oben angedeutet, weitere Fragen:

- Welche spezifischen Subjektivierungsräume und -weisen werden durch die spezifische Konstellierung von Wissenselementen, Akteurskonstellationen, Techniken und Dinge, die durch eine Vielzahl an denkbaren Formen vermittelt werden könnten konstituiert?
- Warum erlangt zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt diese spezifische Lehr-Lernform eine besondere Bedeutung[9] und wie lässt sich dies im Hinblick, beispielsweise der oben angeführten Frage der Relevanz/Wertigkeiten von bestimmten Wissensformen in der Gegenwartsgesellschaft interpretieren? Oder, um es mit Foucault (1978, S. 129) zu formulieren: Auf welchen Notstand („urgence") stellt das kompetenzorientierte Praxislernen im Kontext schulischer Zukunftsvorbereitung eine Antwort dar?

Tätige handlungsorientierte Lernformen im schulischen Bildungskontext haben eine längere Tradition, insbesondere im Rahmen spezifischer, reformpädagogischer Ansätze oder auch dem „polytechnischen Lernen", das einen besonderen Stellenwert im DDR Bildungsdispositiv hatte (Keil/Schmidt 2016b, 106ff.). Den Schwerpunkt der Erlebnispädagogik im 20. Jahrhundert, die ebenso das „tätige Lernen" in den Mittelpunkt rücken, identifiziert z.B. Isabell von Ackern (2005, S. 9) vornehmlich im Bereich außerschulischer, pädagogischer Betätigungsfelder und von dort aus, so die Autorin, haben sie einen wahren Siegeszug vollzogen. Das Leitbild des „Erlebnisses", das seit dem 19. Jahrhundert zum Kern reformpädagogischer Strömungen avancierte und in spezifischen Bildungstheorien, wie etwa von John Dewey, George Herbert Mead, Maria Montessori oder in der Idee der Arbeitsschule von Georg Kerschensteiner und vielen anderen seinen spezifischen Ausdruck fand, wurde u.a. in den 1970er Jahren durch die neuere Reformpädagogik wiederentdeckt.

Es wurde in besonderen Schulformen oder Programmen zur Förderungen spezifischer Zielgruppen adaptiert (zu Ausschnitten der Reformbewegung, zum Praktischen Lernen in Schulen, siehe die Studie von Thomas Nix (2000)). Wie Annette Boeger ausführt, zeichnen sich die verschiedenen Techniken der Erlebnispädagogik vornehmlich durch „[...] die Affektbezogenheit des Erlebnisses, die Ganzheitlichkeit des Lernens, die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt sowie die Aspekte der Selbstüberwindung und Herausforderung." (ebd., S. 23f.) aus. Neben dem fachlichen Lernen stehen vornehmlich das fachunabhängige Lernen und die ganzheitliche Persönlichkeitsent-

[9] Ob eine veränderte Bedeutung und Relevanz proklamieren lässt, gilt es in der Arbeit zu untersuchen. Zunächst gehe ich von der schlichten Beobachtung der Thematisierung und Problematisierung des Untersuchungsgegenstandes im bildungspolitischen Diskurs aus (siehe Kapitel zwei.).

wicklung im Zentrum der Erlebnispädagogik als „sinnlich-ganzheitliches Handeln“ (zu den einzelnen Strängen der Reformpädagogik siehe Retter (2010)).

Für die hier vorliegende Arbeit stellen sich die Fragen, ob für den, in dieser Arbeit fokussierten Untersuchungsbereich, eine Strukturkontinuität, Verstärkung, Diffusion, Wiederkehr oder Umdeutung und Neu-Konstellation des schulischen Praxislernens – also eine spezifische Weise der „Wiederkehr der (tätigen) Praxis“ – aufscheint? Zur Rekonstruktion und Analyse dieser Teilfragestellungen ist es notwendig, die zeitlich vorgängigen Bildungsdiskurse und zentralen gegenwärtigen Deutungsmuster sowie deren historische Kontextualisierung aus der bestehenden Forschungsliteratur aufzuarbeiten. Da sowohl reformpädagogische Bildungsdiskurse in der Wende zum 20. Jahrhundert als auch unterschiedlichste (implizite wie explizite) Bezüge zum Bildungsdispositiv der ehemaligen DDR in der ethnografischen Arbeit der gegenwärtigen Bildungspraxis sich als relevant herausstellten, werden diese Diskurse und deren historischer Kontext in die Konzeption und Analyse des Untersuchungsbereichs einbezogen. Damit berühre ich in Teilen Fragen der Erinnerungspolitiken. Mir scheint dieser Zugang insofern auch vielversprechend, da in den gesichteten Forschungsständen die Fragen der (längeren möglichen) Strukturkontinuitäten zu den genannten Diskursen und zeitlichen Phasen m.E. eher gering ausfallen. Die Auseinandersetzung halte ich für höchst relevant, auch für die gegenwärtigen Bildungsdebatten und daran anschließende und/oder weitergehende Forschungsfragen und -desiderate.

Mit der Analyse der Modellpraktik des „Praxislernens“ und deren Effekte auf Ebene der Organisation des schulischen Subjektivierungsprozesses sowie der situativen Realisierung in ausgewählten Veranstaltungen der Zukunft- beziehungsweise Berufsvorbereitung einer allgemeinbildenden Schule, ist die Arbeit als Mehrebenenanalyse angelegt. Mit den vorliegenden Forschungsfragen nehme ich einerseits eine diachrone diskursanalytische Perspektive ein und untersuche andererseits ethnografisch das gegenwärtige Dispositiv des schulischen „Zukunftsmanagements“ in ausgewählten Aspekten. Da im Kern der Fragestellung die Konstruktion und Relevanz von zentralen gesellschaftlichen Strukturkategorien impliziert ist, ist damit eine weitere Mehrdimensionalität der Analyse des Forschungsbereichs angesprochen. Die Untersuchung des konkreten Vollzugs der Vermittlung und (möglichen) Aneignung spezifischer Subjektivität wird damit in den Diskussionszusammenhang gegenwärtiger Lern- und Arbeitspolitiken kontextualisiert. Es werden in der Arbeit in den verschiedenen Teilfragestellungen einerseits die Ordnungen der Bildung in den ausgewählten Analysedimensionen und andererseits die Vollzüge der Herstellungsweisen und Reproduktion sowie der Wandel dieser untersucht.

Die Forschungsfragen und Themen werden zunächst über die Aufarbeitung des Forschungsstandes primär in der Soziologie und den angrenzenden Disziplinen bearbeitet. Reformuliert können die zentralen Analysedimensionen der so angelegten Diskursethnografie beziehungsweise Dispositivanalyse im Sinne Foucaults und der WDA entlang der Trias Macht-Wissen-Subjektivierung konzipiert werden. Dabei gilt es die spezifische Machtform beziehungsweise die Verflechtungen

von Machtformen (hierzu ausführlich weiter unten) herauszuarbeiten.

Vor dem Hintergrund weitreichender Umstrukturierungen des Sozialen in den letzten Jahrzehnten, insbesondere im Bereich schulischer Bildung und den Bildungsübergängen, berührt die Fragestellung auch die Themenkomplexe der damit verbundenen Veränderungen sozialstaatlicher Politiken, der Reorganisation von Arbeit, Jugend und schulischer Bildung in der Gegenwartsgesellschaft, die den Ursachenkomplex beziehungsweise gesellschaftlichen Kontext der Bildungsdebatten bilden. Diese werde ich im *ersten Kapitel* der Arbeit beschreiben.[10]

Für eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand werden eingangs ausgewählte gesellschaftstheoretische Überlegungen und Zeitdiagnostiken mittlerer Reichweite, die sich vornehmlich auf westliche Industriestaaten beziehen, ausgeführt.[11] In dem Kapitel werden neben der eingenommenen Perspektive in dieser Arbeit, der gesellschaftliche Kontext und die Ursachenkomplexe der darin und daraus entstandenen Bildungsdebatten beschrieben.

Beginnen werde ich den Abschnitt mit den zentralen Überlegungen der Theorie reflexiver Modernisierung und (Welt-)Risikogesellschaft in Bezug auf die Frage, was im Kern die Dynamiken, Mechanismen und Effekte des „Meta-Wandels" (Beck)[12] der letzten Jahrzehnte auszeichnen. Ausgehend davon werden die Überlegungen des Individualisierungstheorems im Hinblick auf die biografische Gestaltung und Lebensführung entfaltet. Dabei werden typische Entscheidungs- und Problemlösungsmuster, die sich im Allgemeinen zeitigen und in Bezug auf die Gestaltung der Lebensführung, erörtert. Die Debatten werden nachfolgend verknüpft mit der Thematisierung der zentralen Transformationsprozesse kapitalistischer Formationen, mit veränderten sozial-staatlichen Politiken und besonderen Leitbildern der Gegenwartsgesellschaft. Zentrales Charakteristikum in der Herausbildung des modernen (Markt-)Kapitalismus und weiterhin höchst relevant für die Diffusion ökonomischer Rationalitäten in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen waren und sind kalkulierende Praktiken (exemplarisch z.B. Vormbusch 2011), etwa die doppelte Buchführung oder quantifizierende Vermessung und damit spezifische Konstruktion und Differenzierung des Sozialen als Bevölkerung (Foucault 1963/1988).

Dies zeitigt sich auch in der Vermessung von Bildungslandschaften (exemplarisch Gasteiger 2013) im Zuge von PISA, TIMMS, IGLU, VERA, NAEF, KIRIS u.v.m. und einer weiteren Diffusion

---

[10] Entsprechend dem leitenden Forschungsverständnis dieser Arbeit und dem entsprechenden Forschungsdesign erfolgte die Bearbeitung der Forschungsfrage in einem iterativ-zyklischen Vorgehen, das in der Darstellung des vorliegenden Textes eine gewisse Herausforderung darstellt. Keineswegs folgte die Bearbeitung einem strengen deduktiven Vorgehen, Siehe hierzu Kapitel zwei.

[11] Zur Einordnung des Ansatzes in die Typen soziologischer Modernisierungstheorien lässt sich im Anschluss an Andreas Reckwitz (2008a, S. 226ff) von drei „großen Narrativen" soziologischer Modernisierungstheorien sprechen. Als ersten Typus beschreibt Reckwitz Modernisierungstheorien der Kapitalisierung. Als zweiten Typus lassen sich Modernisierungsbeschreibungen der Rationalisierung und als dritten Typus Analysen der Modernisierung als „Prozess der funktionalen Differenzierung" ausmachen (ebd., S. 226). Im Kern der Theorie(n) reflexiver Modernisierung steht im Prinzip die Steigerbarkeit der modernen Prinzipien. Das diese Prozesse selbstredend auf das engste mit Globalisierungsprozessen, den Transformationen, Kolonialismus und Neokolonialismen des globalen „Südens" verbunden sind, kann in dieser Arbeit nur in Ausschnitten thematisiert werden.

[12] Damit bezeichnet Beck die Veränderungen der Grundlagen des Wandels. Siehe dazu auch die nachfolgenden Ausführungen.

anderer Formen von Rankings (Keller 2010) oder den allgemeinen schulischen Prüfungspraktiken (Foucault 1976/1994, 187ff.). Spätestens im Zuge der Bildungsstanddebatten zu Themen der Internationalisierung, Qualitätssicherung, Inklusion, Fachkräftemangel u.v.m., spielen neue und veränderte Formen des Audits (z.B. Power 1997) eine bedeutsame Rolle.

Im weiteren Fortgang der Arbeit stehen die wirtschaftsstrukturellen Transformationen und der Wandel der Erwerbsarbeit, Berufsbiografien und Beratungsformen im Zentrum. In diesem Kapitel wird auch der kulturhistorische Wandel des Arbeitsbegriffs ausgeführt, in dem die zentralen Differenzierungslogiken, Arbeitsverständnisse und insbesondere die damit verbundenen Akzentuierungen und Bewertungen spezifischer Formen des Körperwissens im Zentrum stehen. Unter Bezugnahme auf die Arbeit u.a. von Gerd Jochum (2010) erfolgt eine Zusammenschau zu diesen Teilfragen in längerer historischer Perspektive. Der Wandel der Arbeitswelten und die Frage der damit verbundenen veränderten Anforderungen, Inwertsetzung oder Marginalisierung spezifischer Wissensformen und die gegenwärtige Verfasstheit von Erwerbsarbeit stehen im Zentrum des Kapitels. Da nicht nur historisch spezifische Arbeitsverständnisse für die Frage der schulischen Bildung relevant sind, sondern natürlich auch die Frage, welche Arbeitswelten an die schulischen Bildungswelten anschließen, auf die die Schulen vorbereiten (sollen), ist dieser Themenbereich Gegenstand des Kapitels.

Nach der Ausführung der symbolischen Ordnungen von Arbeit in historischer Perspektive wird nachfolgend der Gegenstandsbereich im Hinblick auf die Frage der vergeschlechtlichten Strukturierungen und damit spezifischen Körperpolitiken von und in Arbeitswelten der jüngeren Historie thematisiert. Im nachfolgenden Kapitel wird die Frage bearbeitet, was diese Entwicklungen konkret für die Herausbildung und Transformation der Jugendphase bedeutete, ebenso was die gegenwärtigen Lebenswelten Jugendlicher charakterisiert.

Im letzten Teilkapitel des ersten Kapitels nehme ich einige der vorab beschriebenen Themenfelder erneut auf und stellte die Frage der Bedeutung spezifischer emotionaler Kulturen und Erlebnisformen (Erlebniskulturen als Signa der Spätmoderne). In der Ausführung allgemeiner Zeitdiagnostiken erhoffe ich in dem Abschnitt für die Fragestellung der Arbeit eine weite gesellschaftliche Kontextualisierung und Deutung des Untersuchungsbereichs zu erarbeiten. In den jeweiligen Themenabschnitten wird es auch darum gehen, zentrale Modellsubjekte herauszuarbeiten, die relevant für den empirischen Teil sein können, ohne einer einseitig deduktiven Logik zu folgen. Vielmehr geht es darum, Heuristiken im Sinne sensibilisierender Konzepte (Blumer 1954) zu erarbeiten, die die ethnografische Arbeit anleiten können und einen Rahmen für die zeitdiagnostische Deutung der Empirie bieten.

Neben den Ausführungen zu den Transformationen im Zuge reflexiver Modernisierung und Individualisierung erfolgt in den ersten Teilkapiteln ein Überblick zur Thematisierung der „Neukonfiguration des Sozialen“ (Lessenich 2008) und zentralen postmodernen Subjektpositionen sowie den genannten ausgewählten Teilaspekten, die Bezüge beziehungsweise Kontexte schuli-

scher Bildungsprozesse darstellen.

Nachfolgend wird die theoretische Grundlegung der Arbeit im Forschungsprogramm der WDA (*Kapitel zwei*) entfaltet, insbesondere im Hinblick auf die Dispositivkonzeption und der forschungspraktischen Umsetzung der Fragestellung. Die Frage der Konzeptualisierung von Subjektivierung wird vor dem Hintergrund der Debatten in der Wissenssoziologie geführt (exemplarisch hierzu Poferl/Schröer 2014). In der soziologischen Debatte der Konzeptualisierung von Subjektivität und Subjektivierungsweisen wurden zuletzt die sozialtheoretischen wie anthropologischen Grundlagen, insbesondere auch im Hinblick auf Fragen der Handlungsträgerschaft von Artefakten/Technik und Körpern und deren Mitbeteiligung an den Subjektivierungsweisen, erneut Gegenstände der Diskussion (exemplarisch hierzu Lüdtke/Matsuzaki 2011; Alkemeyer/Budde/Freist 2013a; Keller/Knoblauch/Reichertz 2013; Poferl/Schröer 2014).

Die konzeptionelle Anlage der Arbeit, die es erlaubt eine konsequent relationale Perspektive einzunehmen und die leiblich-körperliche Dimension sowie die Mitbeteiligung von Objekten und Techniken als konstitutive Elemente von Subjektivierungsweisen zu berücksichtigen, wird in diesem Kapitel beschrieben und diskutiert. Zur Klärung der einerseits möglichst offenen Konzeption und andererseits dem Ausloten von Vertiefungsmöglichkeiten im Hinblick auf die oben genannten Aspekte, steht die Diskussion der anthropologischen, beziehungsweise sozialtheoretischen Grundannahmen in der Tradition des pragmatistischen Interaktionismus und philosophischen Anthropologie im Zentrum des Kapitels. Die Diskussionen der Arbeiten aus der amerikanischen interpretativen Tradition, z.B. George Herbert Mead, Anselm L. Strauss und Erving Goffman, sind ebenso wichtig für die Frage der Konzipierung von Subjektivierungsweisen in sozio-materiellen Lernformen und für sensibilisierende Konzepte hinsichtlich (schulischer) Lern- und damit Subjektivierungsformen. Strauss (1959/1968) Überlegungen zur Bedeutung materieller Aspekte in Subjektivierungsprozessen bietet beispielsweise eine Reihe von Anschlussmöglichkeiten für die Untersuchungsfrage neben den Arbeiten von Foucault (1976/1994) und neueren Arbeiten aus der qualitativen Bildungsforschung sowie der (pragmatistischen) Techniksoziologie (Haraway 1995; z.B. Strübing 2005; Alkemeyer/Budde/Freist 2013b; Röhl 2013; Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015; Rammert/Schubert 2015).

Da mit der Fragestellung auch Differenzierungspraktiken thematisiert werden, erfolgt in dem Kapitel eine Diskussion dieser Thematik in Bezug auf Anerkennungs- und/oder Missachtungsformen und deren Folgen.

Die Fragestellung(en), Methodiken und das Untersuchungsdesign werden im nachfolgenden Teilkapitel ausgeführt. Die Grundlegung der Arbeit basiert auf dem Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2005; Keller 2013b), die in Kombination mit der Grounded Theory Methodology (Strauss 1987/1998; Truschkat 2012b) erfolgt. Die angesprochenen theoretischen Konzepte leiten als sensibilisierende Konzepte (Blumer 1954) die ethnographische Analyse an. In dem Kapitel wird auch der Entstehungshintergrund dieser Arbeit er-

läutert. Im anschließenden Abschnitt erfolgt die Diskussion und Reflexion des Forschungsprozesses. Nach der Zusammenfassung der vorangegangenen Ausführungen werden im *dritten Kapitel* die Umstrukturierungen des schulischen Lernens in historischer Perspektive und Rekonstruktion, Gegenstand der Arbeit. Dies erfolgt entlang der fokussierten Modellpraktik und wie oben angesprochen, sind dabei drei Zeithorizonte für die Fragestellung leitend. Das Kapitel beinhaltet eine Zusammenschau von Diskursanalysen. Zunächst umfasst dies den Zeitraum ab ca. 1890, in dem eine herausgehobene Problematisierung schulischer Bildung erfolgte, die eine weitreichende Transformation des schulischen Bildungsdispositivs beinhaltete und insbesondere Formen des praktischen, tätigen Lernens und die auf veränderte Weise eine Neurelationierung von Schule und Arbeit hervorbrachte. Eine Vielzahl von Bildungsdiskursen und -dispositiven formierten sich zu dem Zeitpunkt, die auch nachfolgende und auf jeweils spezifische Weise Referenzpunkt für gegenwärtige Bildungsdiskurse und Reformbemühungen sind. Ausgehend von den Interview- und Beobachtungsdaten der gegenwärtigen Schulpraxis wurde hinsichtlich der Fragestellung der Arbeit die Relevanz der Bezüge der Experten im Feld zum ehemaligen Bildungsdispositiv der DDR offenkundig. Dies gab u.a. den Anlass, die Rekonstruktion des schulischen Bildungswandels dahingehend zu erweitern. Damit wird der zweite Zeithorizont der Arbeit auf die Bildungswelten nach 1945 festgelegt. Mit der Frage nach den Effekten, der zu untersuchenden Modellpraktik in gegenwärtigen schulischen Lernarrangements und der Analyse der situativen Realisierungen, ist der dritte Zeithorizont dieser Arbeit markiert. Die spezifische Entwicklung des Bildungsdispositivs in Berlin wird in dem Kapitel thematisiert, zum einen durch die Sonderrolle, die die Situation in der Region auszeichnet(e), die dennoch Verweise erkennen lassen und Bezüge zu überregionalen Diskursen und Reformen im Bildungssystem erlauben. So galt beispielsweise Berlin, so Thomas Rülcker (2007), als Pionier in der Umsetzung von Reformen, die nachfolgend auch in anderen Bundesländern der Bundesrepublik durchgeführt wurden. Zum anderen basiert diese Arbeit auf vorangegangenen Arbeiten im Rahmen eines Forschungsprojekts, in dem der Untersuchungsbereich auf diese Region fokussiert war. Für den Untersuchungsbereich der Arbeit sind die Materialisierungen der Diskurse in dem Unterrichtsfach, das als „Arbeitslehre“, „Polytechnik“ oder auch „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ bezeichnet wird, von besonderem Interesse und entsprechend Gegenstand des Kapitels.

Die Rekonstruktion folgt den zentralen Analysedimensionen der Fragestellung und denen, die sich aus der Anlage der Arbeit im Rahmen der „Wissenssoziologischen Diskursanalyse“ stellen. Aus dem (zunächst) explorativen Vorgehen zu Beginn der Arbeit, im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts, auf dem in weiten Teilen diese Arbeit beruht, sind in typisch iterativ-zyklischer Weise ebenso Analysedimension, Teilfragestellungen und Ergebnisse erarbeitet worden. Damit untersuche ich in dem ersten empirischen Teil dieser Arbeit die Entfaltung der Modellpraktik des kompetenzorientierten Praxislernens. Die diachrone Analyse der Modellpraktik

fokussiert den bildungspolitischen Diskurs vornehmlich in Deutschland.[13]

Die Jahre 1933-1945 werden in dieser Arbeit nicht thematisiert, da dies den Umfang der Arbeit überschreiten würde.

Im zweiten Teil des empirischen Abschnitts der Arbeit wird der weitere Kontext des Untersuchungsfalls, die Schulpolitik und Schullandschaft in Berlin ausgeführt sowie der konkrete schulische Untersuchungsfall. Ausgangspunkt der Arbeit ist ein Ereignis in dieser Schulpolitik, die Schulstrukturreform des „Dualen Lernens". In dem nachfolgenden Abschnitt werden die Umsetzung der Schulstrukturreform und die Organisation des gesamtschulischen Subjektivierungsprozesses an einem Beispiel ausgeführt. Basierend auf den Analyseergebnissen zu der Teilfragestellung werden der Möglichkeitsraum der spezifischen Subjektivierungsverläufe und die idealtypischen Verläufe innerhalb dessen aufgezeigt. Es werden die zentralen Deutungsmuster und Klassifikationen, die Eingang in die Ausgestaltung des Möglichkeitsraums des schulischen Subjektivierungsprozesses im Bereich der Zukunfts- und Berufsvorbereitung gefunden haben, ausgeführt.[14] Die Analyse dieses Abschnitts basiert vornehmlich auf Experteninterviews mit zentralen Diskursakteuren und Personal des Dispositivs, Interviews mit Schülern, Dokumentenanalysen und punktuellen Beobachtungen im Feld zu ausgewählten Situationen des Gesamtverlaufs. Die Relevanz und Effekte der Modellpraktik in der schulischen Alltagspraxis werden hierzu erarbeitet.

Der Abschnitt ist im Aufbau zunächst an der Prozesslogik des Feldes der Klassenstufen sieben bis zehn orientiert. Anhand von Miniaturen wird eine multiperspektivische Collage des Untersuchungsphänomens entwickelt.

Anhand der Analyse von wichtigen Veranstaltung (die jeweils umfassend eingangs beschrieben und in ihrer Bedeutung insgesamt für die Zukunftsvorbereitung im Feld kontextualisiert wird) und der Typenbildung über die Veranstaltungen hinweg, erfolgt eine Kondensierung des gesamtschulischen Subjektivierungsprozesses in den ausgeführten Ausschnitten. Die qualitativen Interviews mit Schülern und Experten aus dem Feld erlauben Rückschlüsse auf die (möglichen) Aneignungs- und Umgangsweisen der schulischen Vermittlungsformen, Formen der Selbstthematisierungen und deren Inhalte. Fragen der Differenzierungspraktiken werden in dem Kapitel ebenso thematisiert.

In der abschließenden Zusammenschau werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der ausge-

---

[13] Diese Abgrenzung ist in globalisierten Bildungswelten problematisch, entsprechende Verweise auf transnationale Verflechtungen erfolgen in den Einzelkapiteln. Auf Basis der Vorarbeiten und notwendiger Eingrenzung dieses abgesteckten Bereichs erfolgt der Fokus der eigenen Untersuchung innerhalb diesem abgesteckten Bereich.

[14] Im Rahmen der Vorarbeiten dieser Arbeit im Projekt „Übergänge" (siehe hierzu Kapitel zwei), wurden weitere Analysedimensionen einbezogen, die punktuell in diesen Abschnitt eingehen. Wie die empirischen Arbeiten zeigten, erfolgen innerhalb der analysierten Veranstaltungen Verbindungen zu weiteren Diskursen, so etwa der Gesundheit, der allgemeinen Lebensführung und der Sexualität. Diese spezifische Verknüpfung im Rahmen der analysierten schulischen Veranstaltungen führt letztlich zu der Verwendung des Begriffs der „Zukunftsvorbereitung" im Gegensatz zu „Übergangsvorbereitung" oder „Berufsvorbereitung". Dies erlaubt m. E. eine breitere Fassung und Diskussion des Untersuchungsgegenstandes. Im Sinne der hier verfolgten Machtanalyse und einem sozialkonstruktivistischen und antiessentialistischen Verständnis, setzte ich in der Analyse Differenzen nicht voraus, sondern es wird, wie oben ausgeführt, gerade um die Konstruktion und Effekte von Differenzierungsformen gehen und deren vielfältige Überschneidungsmomente, Anschlüsse u.v.m.

führten Zeitdiagnosen gedeutet. Wie oben ausgeführt, ist eine leitende Hypothese der Arbeit, dass den spezifischen Formen körperbasierten Lernens eine spezifische Bedeutung in der schulischen Zukunftsvorbereitung zukommt. Im Anschluss daran stellt sich beispielsweise die Frage, ob ein spezifisches Sinnesregime in der schulischen Subjektivierung auszumachen ist und es werden die Grenzen der Arbeit thematisiert.

Wie ausgeführt, gilt es in dem hier abgesteckten Untersuchungsbereich einerseits die diskursiven Konstruktionen von legitimen wie nicht-legitimen oder als nicht wichtig erachteten Bildungsinhalten beziehungsweise Kompetenzen für das (ungewisse) Zukünftige, die Formen der erwünschten, geforderten Zukunftsvorbereitungen und damit verknüpft, die fokussierten Lernformen zu untersuchen. Zum anderen werden die vielfältigen Aneignungs- und Umgangsweisen der beteiligten Akteure mit diesen Wissensbausteinen in dem Verlauf des schulischen Subjektivierungsprozesses analysiert. Ziel der Arbeit ist es, damit einen Beitrag zur Frage des schulischen Wandels von Lern- und damit Subjektivierungsprozessen und der Bedeutung von Körperwissen in dem Untersuchungsbereich zu leisten. Allgemeiner formuliert kann die in der Arbeit verfolgte Fragestellung auch als Beitrag zur Untersuchung der gesellschaftlichen Weisen des Zukunftsmanagements eingeordnet werden. Auch ist mit der Anlage der Arbeit, wie oben ausgeführt, ein Beitrag zum Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse verbunden.[15]

Eine Konjunktur dieser Lernform lässt sich auch in anderen Feldern staatlicher Bildungseinrichtungen beobachten und findet beispielsweise im Bereich der Hochschulbildung im Bereich in den Modellstudiengängen der Medizin in hochtechnisierten Formen, den sogenannten „Skills-Labs", Anwendung (siehe http://www.zeit.de/2015/19/ausbildung-arzt-medizin-studium-reform, Zugriff zuletzt am 31.3.2016). Im Bereich der schulischen Gesundheitserziehung verweisen Hurrelmann/Richter (2013, S. 205) auf die zunehmende Bedeutung reformpädagogischer Elemente und Lernformen. In der Soziologie lässt sich die Modellpraktik etwa mit dem Einzug von Forschungswerkstätten beobachten. Im Zuge der Durchsetzung qualitativer Sozialforschung (und damit auch dem Interpretativen Paradigma) in der Bundesrepublik, lassen sich für das Lehren und Lernen der Methodik zwei Stränge ausmachen, wie die Methoden zu verstehen und entsprechend zu vermitteln sind/werden. Mit dem Verständnis der „qualitativen Methodik als Kunst", ist stärker das praktische Lernen am Gegenstand akzentuiert, im Vergleich zu dem eher standardisierten Verständnis qualitativer Methoden, wie Knoblauch (2007) ausführt. Das hierbei insbesondere im Pragmatismus begründete Methoden (Ethnografie in der Tradition der ersten US-amerikanischen Generation um Robert F. Park oder auch die Grounded Theory Methodologie) bedeutsam sind und eine entsprechende Lehr-Lernpraxis in den Curricula zentral sind, verweist auf die Bedeutung

[15] Mit der Anlage der vorliegenden Arbeit besteht sicherlich eine große Nähe zur Situationsanalyse von Adele Clarke (2005/2012) und wie Boris Traue (2010b, S. 52) ausführt, weisen Dispositivanalysen auch eine gewisse Nähe zur Gattungsanalyse auf, wie sie etwa von Knoblauch/Luckmann (2004) ausgearbeitet ist. Neben den unterschiedlichen theoretischen Begründungen hebt Reiner Keller als zentralen Unterschied die „[...] stärkeren Hinwendung zu den Prozessstrukturen der Wissenszirkulation[...]" der Gattungsanalyse hervor (Keller 2011c, S. 184).

des pragmatistischen Diskurses im Feld der Bildung.

Zur Debatte in einer deutlich praxisorientierteren Hochschulbildung im Zuge der Bologna-Reform siehe z.B. Blättel- Mink/Briken/Menez (2008).

In der Ergotherapie, als einer der klassischen medizinisch-therapeutischen Bereiche, haben praxisorientierte Verfahren und damit das Lernen durch praktische Betätigungen ebenso eine herausgehobene Bedeutung bzw. ist *konstitutiv* für diese Wissenskultur. Siehe hierzu Marquardt (2004); Steding-Albrecht/Jehn (2015).

Spezifische Typen des Mentoring können ebenso in diese Lernform eingeordnet werden (hierzu Lorenzen/Zifonun/Hörning (2013). Antje Langer (2008) zeigt in ihrer Analyse schulischer Körperdiskurse, dass eine (erneute) Problematisierung körperorientierter Lernformen in Schulen ab den 1990er Jahren in reformpädagogischen Diskursen erfolgte. Außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen ist diese Lernform im Bereich der Soft-Skill-Trainings für beispielsweise Führungskräfte zu beobachten, wie etwa Fritz Böhle (2009) ausführt. Siehe hierzu auch ausführlich Kapitel eins.

Ein besonders eindrückliches Beispiel für die immense Bedeutung der Einführung praktischer Lernformen im Zuge der Reorganisation eines gesellschaftlichen Teilbereichs, z.B. der westlichen Medizin, analysiert Foucault in „Die Geburt der Klinik" (1963/1988, 67, 79-87). Die Reorganisation von spezifischen Erfahrungsformen in Verbindung mit praktischen Unterrichtsformen, vollzog sich als ein langwieriger Prozess, in dem am Ende sich die Kunst der (nicht nur) Beobachtung am Krankenbett herausbildet, die die dominante theoretische Anleitung in den Medizinschulen hin zu einer erprobenden, experimentellen Lehrpraxis verschob. Bezogen auf die (nicht nur) Modellpraktik der Medizin formuliert dies Foucault wie folgt: „Aus einer Form des Lehrens und *Sagens* wird eine Methode des Lernens und *Sehens*." (1963/1988, S. 79), Hervorhebung im Original).

1. Reflexive Modernisierungen

Auslöser des gesellschaftlichen Strukturwandels von der Moderne hin zur zweiten, reflexiv modernen Gesellschaftsformationen sind eine Vielzahl an Dynamiken, die sich vornehmlich aus nicht-intendierten Nebenfolgen in Modernisierungsprozessen gesellschaftlicher „Basisinstitutionen" entwickelten, so die Überlegungen in den Beschreibungen der Autoren zur Theorie reflexiver Modernisierung.[16] Im Zuge der beschleunigten Globalisierung in Verflechtung mit Individualisierungsprozessen und insbesondere den massiven (auch) politischen Umwälzungen vor fast 40 Jahren werden weltgesellschaftliche Situationen erzeugt, die u.a. die Widersprüchlichkeit von

[16] Im Folgenden werde ich mich vornehmlich auf die Überlegungen von Beck beziehen, sofern nicht anders gekennzeichnet. Hierzu auch pointiert Hans-Georg Soeffner (2000).

Institutionen (weiter) verschärfen, so Beck (1995, 11ff.; 1998, S. 32f.).[17]

Im Anschluss an William I. Thomas und Dorothea Swaine Thomas (1928) wird eine Situation als raum-zeitlicher Sinnzusammenhang gefasst, der den Kontext von Handlungen bildet und drei zentrale Elemente beinhaltet. Neben den objektiven Bedingungen, unter denen Akteure handeln, sind es daneben die Handlungsmotive und Einstellungen der an der Situation beteiligten Akteure und die Definition(en) von Situationen, die die Vorstellungen von den objektiven Bedingungen und das Bewusstsein der eigenen Einstellungen der (beteiligten) Akteure umfassen.

Für einen Überblick zu Theorien des postkolonialen Kosmopolitismus und insbesondere der Konstruktionsprozesse „westlicher Identität" in Abgrenzung zu diversen „Anderen" siehe z.B. Stuart Hall (1994); Castro Varela/Dhawan (2005); Reuter/Villa (2010).

Die oben beschriebenen Wandlungsprozesse erzeugen im Kern, so die Autoren, eine Konstellation, die sich durch überlappende und komplexe Logiken auszeichnet und somit gesellschaftliche Situationen der Ambivalenz, der Kontinuitäten und Diskontinuitäten schaffen. Anthony Giddens (1996b, S. 117) bezeichnet diesen Zusammenhang als (weltweites) Experiment in der die Ordnungen der Eindeutigkeit der ersten Moderne zu Ordnungen der Uneindeutigkeit(en) transformiert werden.[18] Es sind dabei gerade die unterschiedlichen Dynamiken der Kontinuität und Diskontinuität, die zu pluralisierten Grenzziehungen führen die vormals wenig oder nicht befragten gesellschaftlichen Teilbereiche und Basisinstitutionen werden kontingenter und gestaltbarer.[19] Auch stellen sich daneben deutlichere Begründungspflichten und Entscheidungszwänge in diesen fluiden (ähnlich, aber in einer anderen Herleitung so auch Bauman 2005) Formationen (Beck/Lau 2005). Im Fokus der Argumentation und empirischen Beobachtungen reflexiver Modernisierungsprozesse stehen nun die Prozesse der „[...] internen Nebenfolgen (, ‚L.-M.S.) der Nebenfolgen industriegesellschaftlicher Modernisierung." (Beck 1996a, S. 27) und die sich daraus ergebenden Konsequenzen der selbst erzeugten, latenten, forcierten und unintendierten Herausforderungen und Probleme sowie auch deren Problematisierungen.

Eine interessante Verbindung und Diskussion ließe sich im Anschluss an diese Überlegungen an die Arbeiten von Robert K. Merton (1936) herstellen. Unter Bezugnahme auf Max Webers Studie zur „Protestantischen Ethik", diskutiert Merton die unintendierten Nebenfolgen und paradoxen Effekte zielgerichteter sozialer Handlungen und Formen des Nichtwissens. Die Argumentation zielt dabei ab auf die sozialtheoretische Fundierung dieser Überlegungen. Merton betont die prinzipielle Unsicherheit und Formen des Nichtwissens, die jedem Handeln inhärent sind und hebt damit die Kontingenz aller sozialen Prozesse hervor, die auch von den Autoren des Interpretativen

[17] Zu Grenzziehungstypen, die sich aus der Dynamik von Diskontinuität und Kontinuität zeitigen, siehe weiter unten.

[18] Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Überlegungen von Giddens und Beck siehe z.B. Angelika Poferl (2004, S. 71 f.).

[19] Damit ist ein zentrales Unterscheidungsmerkmal der Wandlungsdynamik im Vergleich zu vergangenen Epochen und auch anderen modernisierungstheoretischen Konzeptualisierungen markiert, etwa den Ausführungen Max Webers (1905/2005), auch wenn Weber in den Religionsschriften die Variationen thematisiert. Im Zentrum stehen die veränderten Dynamiken der Grundlagen des Wandels. Auch die Rationalität der Entwicklungsdynamiken (nicht-linear) unterscheidet sich.

Paradigmas hervorgehoben werden. Merton formuliert daran anschließend drei Typen von Folgen die sich zeitigen können. Zunächst führt Merton den Typus zufälliger Folgen aus, die aus der Unkalkulierbarkeit und Komplexität sozialer Welten resultieren. Folgen, so Merton, können ihren Ursprung auch aus Unkenntnis oder der Nichtbeachtung möglicher Folgen haben. Aus der Verfasstheit der Akteure, die sich etwa irren bezüglich der Einschätzung der Situation, nachlässig sind oder gar Formen von Besessenheit aufweisen, ergibt sich der zweite Typus. Aus dem Verfolgen kurzfristiger und spezifischer Ziele können, als dritter Typus, sich Folgen zeitigen, in denen nicht aktuelle oder langfristige Ziele eben nicht erreicht werden. Zusammenfassend konzipiert Merton unklare Handlungsziele als Normalfall des Handelns und er betont die Schwierigkeit der Zurechnung von Folgen auf ein ursächliches Handeln. Vor dem Hintergrund der Weber`schen Protestantismus-Studie führt Merton weiterhin aus, dass Handlungen die auf einem starren Wertesystem beruhen Vorgänge auslösen (können), die eine derart massive Wirkung entfalten, sodass es zum Wandel des Wertesystems kommt. Insgesamt kann Mertons Argumentation als Kritik umfassender planerischer Rationalitäten und Prognosen, mittels derer sozialer und kultureller Wandel angestoßen werden soll, gedeutet werden. Im Hinblick auf den prognostischen Aspekt von Kompetenzpraktiken sind die Überlegungen Mertons insofern auch relevant, da Merton hervorhebt, dass Prognosen (mit-)strukturierende Effekte in der Dynamik der vorhergesagten Prozesse zeitigen (ebd.).

Drei zentrale Argumentationslinien und theoretische Konzeptualisierung betont Angelika Poferl (2004, S. 50) für die Theorie reflexiver Modernisierung: Zum einen die *ökologische Thematik*, als zweiten Bereich die *Individualisierungsthematik* und als dritten Bereich die Diskussion von *Transnationalisierungsprozessen*. Neben den Ausführungen der basalen Charakteristika des Transformationsprozesses hin zur reflexiven Moderne sind für den Untersuchungsbereich dieser Arbeit vornehmlich die Überlegungen innerhalb des Individualisierungstheorem und der Transnationalisierungsprozesse von Bildung relevant.

Wie Poferl (2004, S. 52-53) ausführt, lassen sich in der Argumentation Becks zwei Stufen der Reflexivität unterscheiden. Mit den industriellen Basisprämissen kommt es zur Entstehung von Risikokonstellationen, die als „Siege" der Industriegesellschaft, u.a. über Nebenfolgen und entstehende Widersprüche eine Reihe von Transformationsprozessen evozieren. Mit dem Wandel der politischen Kulturen und veränderten (medialen) Öffentlichkeit(en) ist der Boden bereitet für die Entstehung und Thematisierung von Risiken und damit der Ausbildung eines Risikobewusstseins.

In späteren Schriften spricht dann Beck auch vom Kosmopolitanismus als „Theorie der Vielfalt" (Beck/Grande 2010, S. 195), die noch deutlicher die dynamischen und diskontinuierlichen Verflechtungen zwischen Gesellschaften jenseits nationalstaatlichem Denken akzentuiert und Kosmopolitisierung als einerseits Folge reflexiver Prozesse fasst und andererseits als Effekt ungeplanter, passiver Prozesse (ebd.).

Im Folgenden werde ich mit den grundlegenden Überlegungen zur reflexiven Modernisierung fortfahren und im nachfolgenden Schritt die Überlegungen zur Individualisierung ausführen sowie die oben dargelegten Themenfelder vor diesem Hintergrund einführen.

Zentrales *Medium reflexiver Modernisierung*, so Beck, sind Formen von Nicht-Wissen, wobei dem „Nicht-Wissen-Können" eine besondere Bedeutung zukommt und ein Aspekt der besonderen Konstellation von Entscheidungen, Begründungen und allgemein kollektiven wie individuellem Handelns in Phasen oder Zonen der Ambivalenz und Ungewissheit darstellen. Beck dimensioniert die Formen des Nichtwissens im Zusammenhang mit Nebenfolgen als „*Selektive Rezeption und Vermittlung*", die prinzipielle „*Unsicherheit* des Wissens", Irrtümer und Fehler, das potenziell zu Wissende oder/und die verdrängten Wissensbestände, daneben das „Nicht-Wissen-*Können*" und die Form des „Nicht-Wissen-*Wollen*." (Beck 1996b, S. 302, Hervorhebung im Original).[20]

So formuliert dann Beck auch das Theorieprogramm der reflexiven Modernisierung als ein Programm der „(Nicht-)Wissenstheorie der Nebenfolgen" (Beck 1996b, S. 298), das sowohl den Forschungsgegenstand, als auch das Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Rationalitäten, Wissensansprüche und damit verbundenen Konfliktpotenziale und -felder markiert. Wie Gudrun Lachenmann (1994) argumentiert, ist in (den meisten) Expertensystemen und -beziehungen die aktive Produktion von Nichtwissen inhärent. An verschiedenen Beispielen führt die Autorin aus, dass bei Experten-Laien-Konstellationen, Laien als Unwissende aktiv konstruiert werden, zur Legitimation des Expertenwissens und -status, was in Folge zu einer Abschirmung von Laienwissen und der Enteignung dieser Wissensform führe. Die Annahme ist sicherlich je nach Vorstellung der Experten-Laien-Beziehung und der jeweiligen Vorstellungen der Akteure in der Konstellation zu relativieren, wie einige der ausgeführten Bildungsstränge in den nachfolgenden Kapiteln zeigen werden. Dennoch weist die Autorin auf einen wichtigen Aspekt hin, der die Analyse anleiten kann, wenn sie auf die Delegitimierung oder gar Entmündigung alltäglicher Deutungs- und Problemlösungskompetenzen hinweist.

In einer etwas anderen Wendung, aber unter Bezugnahme auf die Typologie dieser Wissensformen, lassen sich ausgehend von den Daten dieser ethnografischen Arbeit im Bereich der Kompetenzfeststellungstechniken vornehmlich die Formen des „potenziell zu Wissende, die verdrängten Wissensbestände, sowie das „Nicht-Wissen-*Können*"" als Kern der herausgehobenen Thematisierung, Vermittlung, Visualisierung, Feststellung und Beurteilung beobachten.

Wendepunkte in den skizzierten Transformationsprozessen von Beck sind insbesondere im Zuge der fortschreitenden Technisierung und Verwissenschaftlichung das Moment der *Reflexivwerdung*[21]

[20] Zur weiteren Diskussion der Wissensformen und Unterscheidung der Beck`schen Position in Auseinandersetzung mit Scott Lash und Anthony Giddens siehe Beck (ebd., S. 304ff.).

[21] Als zentrales qualitatives Signum des Transformationsprozesses kann dies in einem viel weiteren Sinne gelten und ist in der Diskussionslinie Becks zentral auf Formen der globalen Erfahrung und des Bewusstseins von Risiken bezogen.

der Verwissenschaftlichung[22] und in Abgrenzung zur Industriegesellschaft, die *Verschiebung und Akzentuierung der Reichtums- und Risikoverteilung*. Die damit verbundenen Debatten zur „Wissensgesellschaft" werde ich in den nachfolgenden Kapiteln ausführen und diskutieren. Einen weiteren Aspekt des Strukturwandels hebt Beck ebenso hervor: „Der Begriff der Industriegesellschaft unterstellt die *Dominanz* der „Reichtumslogik" und behauptet die *Kompatibilität* der Risikoverteilung, während der Begriff der Risikogesellschaft die *In*kompatibilität von Reichtums- und Risikoverteilung und die *Konkurrenz* ihrer „Logiken" behauptet." (1986, S. 253, Hervorhebung im Original). Nicht nur ist die Reichtums- und Risikoverteilung neu verteilt, auch zeigen sich veränderte Konfliktursachen der Modernisierungsrisiken. Während in den Industriegesellschaften einer der zentralen Konflikte die ungleiche Verteilung von Gütern darstellt sind nun eher die negativen Folgen der Güterproduktion vermehrt als Konfliktursachen, so Beck, auszumachen.

Dabei ergeben sich in den komplexen, globalen und quer auch zu den verschiedenen Ungleichheitslagen bestehenden Risiken und Gefährdungen Probleme der Erkenn- und Bearbeitbarkeit dieser.[23] Gerade diese Vielschichtigkeit der verteilten Ursache-Wirkungs-Komplexe begründet weiterhin zweifelsohne die wissenschaftliche Deutungshoheit.

In der Verflechtung unterschiedlicher Expertenbereiche und insbesondere der Entgrenzung zwischen Wissenschaft und Politik, kommen den Wissenschaften als Risikoproduzenten[24], Agenturen der Deutungshoheit, Bewältigung von Risiken und damit Schaffung spezifischer Formen des Risikobewusstseins und Formen der ‚Abhängigkeit' u.a. eine weiterhin zentrale, wenn auch veränderte Bedeutung zu, in dem sich ab den 1970er Jahren vollziehenden qualitativ veränderten Transformationsprozess(en) zu. Die übergreifenden und vielschichtigen Bezüge der Risikolagen begründen in ihrer ‚Bearbeitung' quasi ‚zwangsläufig' transdisziplinäre Zusammenhänge der Kooperation (weiterführend hierzu siehe Beck 1986, S. 95ff.).[25] Giddens hingegen relativiert die Diagnose der Risikogesellschaft und akzentuiert in seinen Überlegungen die Transformation von Vertrauensmechanismen, die eine größere Rolle in der Herausbildung posttraditionaler Gesellschaften spielen

---

[22] Dass insbesondere in dem Prozess sich auch soziologisches Wissen in den gesellschaftlichen Wissensbestand einspeist und entsprechend eine (um-)gestaltende Kraft aufweist, führt beispielsweise Giddens (1996a, S. 25) aus.

[23] Die nachfolgend ebenso Prozesse der Anerkennung beinhalten bevor diese in nachfolgenden Schritten weiter verhandelt und bearbeitet werden. Im Anschluss daran stellen sich die Fragen der Formen und Medien der Vermittlung, Zirkulation und entsprechenden Verteilung von diesen Wissensbeständen. Dies kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Siehe hierzu in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit Kapitel vier. Verwiesen sei an dieser Stelle nur kurz auf die weiteren Verflechtungen auch im Bezug auf die deutlich ab den 1970er Jahren an Einfluss nehmenden zivilgesellschaftlichen Gruppen und Organisationen und die sich damit potenzierenden Arenen der Aushandlungen und Bearbeitungen von Issues. Zu der Vielzahl an Analysen, die die jüngsten Veränderungen der Wissenschaften thematisieren sei an dieser Stelle auf beispielsweise die Debatte um Mode 1 und Mode 2, das Triple Helix Modell hingewiesen; z.B. Michael Gibbons (1994). Am Beispiel des Bildungswandels wird dies in einem späteren Kapitel anschaulich konkretisiert werden.

[24] Die Argumentation zielt dabei vornehmlich auf den naturwissenschaftlich-technischen Bereich ab.

[25] Daneben diskutiert Beck (z.B. 1995, S. 37ff.) in einer Vielzahl an Schriften die Bedeutung von „Subpolitiken" im Zuge der Renaissance des Politischen der 1980er Jahre. Die Überlegungen Becks weisen freilich deutlich weiter über den eingangs angesprochenen Aspekt der Konstellationen wissenschaftlicher Wissensproduktion und Fragen heterogener Wissenschaftskooperationen hinaus. Im Rahmen der Debatte um Subpolitiken diskutiert der Autor im Kern die prinzipielle politische Gestaltung und Selbstorganisation von Gesellschaften jenseits des politischen Systems. Wie in der Arbeit im Kapitel zum Bildungswandel deutlich werden wird, sind in diesem Bereich etwa Vereine und Stiftungen, z.B. die Robert Bosch Stiftung, zentrale Akteure mit einem beachtlichen Einflussbereich.

(z.B. Giddens 1996c, S. 317ff.; 1996a, 102ff.). Im Anschluss an die skizzierte Ausführungen zur Ausdehnung von Expertensystemen[26], der damit erfolgenden Zunahme und Relevanz von Sonderwissensbeständen, der Spezialisierungen und darauf aufsetzenden Instanzen, die diese wiederum als Mittler vermitteln, führen zu einer spezifischen gesellschaftlichen Selbstbeobachtung und (möglichen) Überwachungstätigkeiten (Giddens 1996a, S. 212 siehe auch dazu weiter unten die Ausführungen).

Oliver Dimbath (2003, S. 82-83) deutet vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Konzeption von Alfred Schütz, im Anschluss an die Individualisierungsthese und der Diskussion weiterer Modernisierungstheorien, die damit beschriebenen Wandlungsprozesse als eine kaum offen gelegte Thematisierung der Weil-Motive. Auch ließe sich, so der Autor, diese Entwicklung als eine Form der Verneinung oder gar Abwertung der Herkunftskontexte, spezifischer Erfahrungswissensbestände oder allgemeine Traditionen deuten. Das Leitbild des Neuen (als Betonung der Um-zu-Motive) kann, so Dimbath, als Managementtheorie gedeutet werden oder aber auch als Begründungsmode über die Interessen durchgesetzt werden und auch spezifische Akteure aus bestimmten Bereichen ausgeschlossen werden.

1.1 Reflexive Problemlösungsmuster

Ulrich Beck und Christoph Lau (2005, S. 123ff.) führen für die reflexive Gesellschaftsformation typische Formen reflexiver Problemlösungen und Entscheidungen aus, die diese weiter konturieren. Im Hinblick auf die Frage der Neukonstellierung(en) des schulischen Bildungsdispositivs ließe sich dahingehend die Empirie befragen, ob diese Typiken relevant sind und welche sich in der Praxis zeitigen und auch, wie diese wiederum als Elemente, der von Foucault formulierten Strategien und Taktiken, reformuliert werden könnten.

Als ein erstes typisches Muster konstatieren die Autoren einen „*Bereichsspezifischen Pluralismus*“, in dem mehrere institutionelle Standardmodelle in parzellierten Teilbereichen angewendet werden und damit *ein* Lösungsmodell für einen gesellschaftlichen Teilbereich ablösen. Unter Rekurs auf „praktische Notwendigkeiten“ wird ein diffuser Grenzraum erzeugt, so die Autoren, in dem eine Pluralisierung der Gültigkeiten besteht (Beck/Lau 2005, S. 123). Als intendierte Variante, die hingegen keine Notlösung darstellt, lassen sich Verbindungen von widersprüchlichen Werten und Normen in „*pluralen Kompromissen*“ ausmachen, die durch das erhöhte Konfliktpotenzial im Falle der Delegitimierung eine besondere Persistenz aufweisen. Lösungen des „*Hierarchisch geordneten Pluralismus*“ zeichnen sich durch eine Optionalisierung bei gleichzeitiger Hierarchisierung der Optionen aus. In diesen Fällen kommt es zu einer Verbindung von legitimen und abweichenden, beziehungsweise illegitimen Optionen und Elementen. Als Praktiken der Anerkennung und Ver-

[26] Zur Bedeutung von Organisationen als Vermittler und „Treiber“ reflexiver Modernisierung siehe z.B. auch Arnold Windeler (2014, S. 283ff.).

bindung wird damit ein Horizont an Optionen aufgespannt, der durch die Spezifik der Verbindung, so die Autoren, eine gewisse Instabilität beinhalten kann. Die Instabilität kann sich dabei auf den Anerkennungsprozess und die damit verbundenen Aushandlungen der Gegenstandsdefinition, Festlegungen von Kriterien der Phänomenkonstruktion sowie auch auf die Folgen, die derartige Problemlösungen produzieren können, beziehen. Eindeutige und begründete Entscheidungen werden kaum mehr möglich im Typus „*Unstrukturierter Pluralität*", in der gleichwertige Varianten als „kriterienlose Vielfalt" bestehen. Neben der Entscheidungsproblematik verschärften sich in dieser postmodernen Formation die Ambivalenzen beziehungsweise Vorstellungen, Fragen und Praktiken der Unterscheidung des Phänomenbereichs und auch den nicht dazugehörigen Bereichen (ebd., S. 125). In dieser „Beschränkung von Alternativen" werden ebenso heterogene Elemente kombiniert, allerdings in ergänzender Form innerhalb einer Lösung. Typen „*hybrider Kombinationen*", die, so Beck und Lau (ebd., S. 126), tatsächlich Neues hervorbringen, beruhen auf der radikalen Auflösung von jeglichen Formen der Unterscheidung und damit Abgrenzungen. Gleichzeitig erfolgt dabei die Verbindung vormals deutlich getrennten Wissensformen und Institutionen.[27] Diese grundlegende Auflösung und Rekombination erschwert oder gar verunmöglicht Weisen der Entscheidung, Regulierung und auch der Kontrolle (ebd., S. 126). Neben den folgenreichen Konsequenzen in Definitions- und Entscheidungssituationen im Falle derartige Synthesen und Differenzlosigkeiten, sind diese in ihrer Form und Reichweite vermutlich die eher seltenen Fälle radikaler Innovationen.[28] Typen der „*Sequenzialisierung*" sind charakterisiert durch die bewusste Wahl unterschiedlicher Grenzdefinitionen in zeitlich unterschiedenen Phasen, etwa der Lebensführung, oder aber auch in Zeiten konjunktureller Wechsel und Akzentuierungen in anderen Bereichen (ebd., S. 127). Zuletzt („*Reflexiver Dezionismus*") führen die Autoren die „Retabuisierung" als weitere Umgangs- beziehungsweise Problemlösungsstrategie mit Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen aus, die die bewusste Aufrechterhaltung alter Grenzziehungen beinhaltet und keine wissenschaftliche Begründung aufweist. Unter Hinweis auf mögliche unabsehbare, nicht zu kontrollierende oder zu verantwortende Konsequenzen aus sich zeitigenden Grenzverschiebungen und aus Mangel an anderen Begründungsformen, erfolgt dabei ein Rekurs auf eine allgemeine „Funktionalität von Grenzen überhaupt" (ebd., S. 128).

1.2 Individualisierung(en) und Herausforderungen der Individualisierungsprozesse

Aus der Fülle an Debatten um die Formen, Dynamiken und Folgen der Individualisierung werde

[27] Die Autoren beziehen sich in diesen Überlegungen auch auf die akademische Debatte und hierbei insbesondere auf die (auch normativen) Vorschläge von Bruno Latour (1993) und Donna Haraway (1995, S. 73ff., 98ff.). Zentraler Kritikpunkt an Latour und Haraway ist die Verunmöglichung von Verantwortungszuschreibung in Politiken, die auf die Auflösung kategorialer Differenzierungen abzielen.

[28] Zur Unterscheidung inkrementeller und radikaler Innovationen unter Bezugnahme auf Paradigmen- und Trajektoriekonzepte innerhalb der Innovationsforschung siehe z.B. Holger Braun-Thürmann (2005, S. 42 ff.). Als zentrale Bezugnahme der Konzeptualisierungen von Innovationsprozessen innerhalb dieser Stränge dienen dabei die Überlegungen von Thomas S. Kuhn (1962/1973) zu wissenschaftlichen Innovationsprozessen.

ich im Folgenden das Individualisierungstheorem in Becks Ausführungen zusammenfassen.[29] Individualisierung als Form der Vergesellschaftung weist entsprechend den Ausführungen oben, das grundlegende Spannungsverhältnis aus Einschränkungen und Freiheiten, Freisetzung und Wiedereinbettung auf. Beck (1986, S. 115ff.) hebt die unterschiedlichen Facetten und Ambivalenzen hervor, die aus der Entstehung „reflexiver Biografien" in der risikogesellschaftlichen Formation zu beobachten sind. Mit der ‚Freisetzung' aus traditionellen Sicherheiten, etwa alten Herrschaftszusammenhängen und damit verbunden spezifischen biografischen Schemata, erscheint die Lebensführung als entscheidungsoffener und gestaltbarer bei gleichzeitigem ‚Zwang' der beständigen und reflexiven Entscheidungen, der Ausgestaltung der Lebensführung und Biografie.[30] Dies ‚verstärkt' sich durch Entzauberungstendenzen, Re-Strukturierungen und/oder die Öffnung traditioneller Glaubensformen, weiteren Normkomplexen und damit der kulturellen Pluralisierung. Und auch betonen die Autoren, dass es im Zuge von Kosmopolitisierungen zur „Verinnerlichung des globalen Anderen" kommt (Beck/Grande 2010, S. 195f.).

Dabei stellt sich freilich nicht nur für den einzelnen Akteur das Dilemma der permanenten Entscheidungszwänge. Wie Ulrich Beck, Wolfgang Bonß und Christoph Lau (2004, S. 15) argumentieren, kann der Entscheidungszwang als Schlüsselproblem der entgrenzten Gegenwartsgesellschaft erachtet werden. Auch sind freilich die Möglichkeitsräume für die Einzelnen dabei höchst ungleich verteilt. Und wie Beck und Edgar Grande (2010, S. 197) ausführen, erfolgten in „westlichen Industriestaaten" die Individualisierungsprozesse freilich unter den Bedingungen von Wohlfahrtsstaaten und kultureller Demokratie.

Beck argumentiert nun, dass sich in den von ihm ausgeführten Entwicklungen der sekundären Individualisierungsdynamiken, die Lebensbedingungen der Einzelnen deutlich gewandelt haben im Zuge der Verschiebung der „Lebenszeit, Arbeitszeit und de[s] Arbeitseinkommen[s]" („Fahrstuhleffekt") (1986, S. 124), dass aber keine ‚Entlassung' aus der bestehenden Schicht oder den Klassenzugehörigkeiten erfolgte, sondern vielmehr eine Überlagerung pluraler Ungleichheitsrelationen entstanden (ebd.). Als Konsequenz zeitigt sich für die Akteure, dass unablässig Entscheidungen und Abstimmungsleistungen der mannigfaltigen Bezüge und Gestaltungsoptionen der Lebenswelt getroffen werden müssen.[31] Die insgesamt erfolgte Neu-Relationierung von Verantwortung und Risiko, von Entscheidungen und den möglichen Konsequenzen führt, so Beck

[29] Ausgespart bleibt dabei die Debatte über die Konsequenzen für die Soziologie, die Beck mehrfach thematisiert z.B. Beck/Beck-Gernsheim (1994, S. 31, 36). Zusammengefasst geht es dabei um die Erneuerung von Konzepten, das Absehen von der Gleichsetzung von Gesellschaft, Nation und Staat und damit der immer wieder neu zu Befragenden und analytisch herauszuarbeitenden Frage, welche Bedeutung z.B. dem Nationalstaat in Prozessen der Transnationalisierung und transnationalen Strukturen hat. Die methodische Umsetzung und insbesondere die Frage der Fallkonstruktion diskutiert beispielsweise Anja Weiß (2010) am Beispiel der Analyse von Migrationsprozessen. Die Autorin plädiert dabei u.a. für eine Sensibilisierung der multiplen Situierung der Untersuchungsfälle, das Hinzuziehen von vielen Vergleichsfällen und -rahmen und das Ansetzen der Analyse an sozialen Konflikten/Debatten, um so blinde Flecken und Verzerrungen, die durch einen (impliziten) methodologischen Nationalismus entstehen, zu umgehen.

[30] Zur Versozialwissenschaftlichung der Alltagswelt und Biographiekonstruktionen siehe z.B. Reiner Keller (1994) oder auch Emil Walter-Busch (1994).

[31] Hierzu auch eindrücklich Amartya Sen (2007, S. 33ff.) und insbesondere auch zur Frage multipler Mitgliedschaften und Identitätsbezügen.

(ebd., S. 218), zu einer neuen Qualität des persönlichen Risikos und damit auch der Verantwortungs- und Schuldzuweisung. In der potentiellen „Dauerstellungnahme" bildet sich der von Beck vornehmlich als konfliktvoll beschriebene Typus der „Bastelbiografie" heraus (ebd., S. 217).

Für eine kondensierte Zusammenfassung an Kritiken und einer luziden Diskussion der Parallelen in den Arbeiten von Beck, Simmel, Elias, Foucault und Luhmann siehe Markus Schroer (2001b, S. 429ff.). Zentrale Kritiken an Becks Arbeiten beziehen sich auf die von Beck vermeintlich angenommene Herrschaftsfreiheit, das Fehlen der Berücksichtigung staatlicher Regulierungen und die Annahme einer ‚freischwebenden Existenz'. Auch die Verschleierung sozialer Ungleichheiten wird an Becks Überlegungen kritisiert (ebd.). Wie oben ausgeführt, kann für den hier interessierten Bereich keineswegs von einem Fehlen verschiedener Strukturierungsinstanzen ausgegangen werden und wie betont, impliziert die „Entbettung" auch immer wieder, so auch Giddens, das „re-embedding".

„Die Bastelexistenz", so Ronald Hitzler und Anne Honer (1994, S. 310), als reflexive Form der Bewältigung und des Vollzugs des Lebens, zeichnet sich durch eine pragmatische Haltung und hohen Kompetenzen aus. Dabei zeitigen sich in der biographischen Arbeit und Lebensgestaltung die Verbindungen und Integration der unterschiedlichsten Sinnsphären und Lebensaspekte zu einem Ganzen durchaus auch durch unkonventionelle Methodiken aus. In dieser historisch spezifischen Form der posttraditionalen Vergesellschaftung[32] wird das Individuum in ein besonderes Spannungsverhältnis versetzt, beispielsweise durch die Adressierung mit dem (vergangenen) Modell der Normalbiographie, beziehungsweise der Normalarbeitsbiografie und damit verknüpften weiteren Kategorien, die kaum mehr eine Entsprechung in der Lebenswirklichkeit hätten (ebd., S. 214).[33] Die verschiedenen Dimensionen der ‚Freisetzung', Widersprüche und Ambivalenzen versetzt das Individuum in die Lage „[...] zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des (globalen, L.-M.S.) Sozialen." (ebd., S. 119) zu werden. Diese erfordere ein aktives Handlungsmodell und es zeitigt sich, so die Autoren, dass diese Anforderungen äußerst selbstbezogen ausbalanciert und ausgestaltet werden. Das Paradox der Lust und des Zwangs der „Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung" (Beck 1986, S. 218) stellt, so die Diagnose, auch neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen, Beratungsformen und Politiken.

Mit der so erfolgten ‚Auflösung' alter Legitimitäten und entstehenden Dysfunktionen werden drei mögliche Formen der Integration damit insgesamt unsicher und werden Gegenstände anhaltender Thematisierung und Problematisierung. Das ist zum einen die Integration durch einen trans-

[32] Michel Maffesoli (1996) beobachtete daneben neue Formen der Wahl-Sozialitäten und diagnostiziert eine „Wiederkehr der Stämme". Siehe hierzu weiter hinten in diesem Kapitel die Beschreibung.

[33] Dies wird im Hinblick auf die Frage von schulischer Bildung noch einmal wichtig. Wie die ersten empirischen Daten meiner Arbeit zeigen, wird die Normalarbeitsbiographie auch in der schulischen Bildungspraxis vermittelt. Hierzu ausführlich weiter unten und auch Maria Keil/Schmidt (2015a, S. 110). Wie Beck ausführt, ist dies insbesondere in diesem Bereich virulent und äußerst folgenreich für einzelne Individuen oder auch ganze Generationen, geht es doch dabei um die basale Lebensabsicherung über den Eintritt in den Arbeitsmarkt. In weiten Teilen, so die Argumentation des Autors, beruhen gerade die sozialen Sicherungssysteme auf Normalitätsstandards, die in Zeiten konjunktureller Schwankungen, den Entwicklungen der Lebensbedingungen, Familienformen und vielem mehr, kaum mehr entsprechen (Beck (1986, S. 214ff.).

zendentalen Konsens der „Werte-Gemeinsamkeiten“ oder zum anderen die Begründung über Gemeinsamkeiten materieller Interessen und/oder schließlich drittens über ein Nationalbewusstsein (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 34-35).[34]

Für die Lebensführung der einzelnen Individuen bedeutet dies die „[...] Auflösung von (globalen, L.-M.S.) Systemwidersprüchen.“ (ebd., S. 219). Mit der Gestaltung des Lebenslaufs durch sekundäre Instanzen und die Vielzahl an Medienangeboten folgt, so Beck, eine zunehmende Außensteuerung, Standardisierung und Abhängigkeit von (kurzfristigen) Konjunkturen und insgesamt arbeitsmarktabhängige Individuallagen. Zusammengenommen resultiert aus den beschriebenen Prozessen der Individualisierung eine Schrumpfung der Wahrnehmung des Zeithorizonts des Lebens: „*Geschichte wird zur (ewigen) Gegenwart.*“ (ebd., S. 216, Hervorhebung im Original).

Als Strategien der An- und Überforderungen, die sich an und aus den weltgesellschaftlichen Biografien zeitigen, sieht Beck auch die gegenteiligen Strategien, etwa im „Weghören, Simplifizieren, Abstumpfen“ (ebd., S. 218). Und so formuliert auch Heiner Keupp (1994, S. 346) die Ambiguitätstolerenz als zentrale Fähigkeit, die „Eindeutigkeitszwängen“ entgegenwirkt und Explorationen unterschiedlicher Sinnsphären ermöglicht. Das diese ‚Freisetzungen‘ eine Verflüssigung und gleichzeitig neue Grenzkonstruktionen sowie sich über- und durchkreuzende Klassifikationen, als Formen von Grenzkonstruktionen und Weisen der Bestimmung von Normalität und Abweichung beinhalten ist vielfach in den Sozialwissenschaften diskutiert, analysiert und auch Wissenshorizont der gesellschaftlichen Selbstdeutungen (exemplarisch hierzu Lorenzen/ Schmidt/ Zifonun 2013).

Neben den (neuen) Ermöglichungsräumen, die sich mit der *Enttraditionalisierung* entwickeln, die beispielsweise in vielfältigen Experimenten der Lebens- und Beziehungsformen oder auch in den facettenreichen Ausgestaltungen von Jugendszenen und Subkulturen (exemplarisch siehe Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008) ihren Ausdruck finden, zeigen sich auf der anderen Seite die Abhängigkeiten und auch Kontrollstrukturen der „institutionenabhängigen Individuallagen“ (Beck, 1986 S. 119). Die Schaffung und Etablierung neuer Lebensstile und damit verbunden die Herausforderungen oder De-Institutionalisierung alter und die Durchsetzung neuer symbolischer (Teil-) Ordnungen, die Giddens (1991, S. 209) in den Prozessen der „Life Politics“ ausführlich darlegt, zeichnen sich zumeist durch massive Kämpfe um Anerkennung und Grenzziehungen aus. Als soziale Innovationen durchlaufen diese, wie auch (zumeist) andere Innovationsformen, einen wechselvollen Prozess, in dem das zunächst als Abweichende/Fremde, als Neues und gegenüber bestehenden Problemlösungen als Verbesserung oder als wertvoll erachtete und anerkannte Weise wahrgenommen und institutionalisiert wird (Rammert 2010, S. 33-34).

[34] Heiner Keupp (1994, S. 344ff.) führt im Anschluss an die Individualisierungsdebatte zentrale psycho-soziale Bedingungen aus, die zur Bewältigung und Nutzung der „riskanten Chancen“ als wichtig erachtet werden können. Es stellt sich die klassische soziale Frage, wie derartige Lebenslagen abgesichert und ermöglicht werden. Konfliktfähigkeit und Aushandlungsfähigkeit und damit impliziert die „demokratische Frage“, Vertrauen als grundlegende Voraussetzung und eben Ambiguitätstoleranz, können dabei als zentrale Fertigkeiten erachtet werden.

Trotz der Pluralisierung von Lebensformen und (Berufs-) Biografien lassen sich Verstetigungen von Konfliktlinien entlang zentraler Klassifikationen, wie etwa Geschlecht oder ethnische Kategorien ausmachen, die gerade auch im Hinblick auf Frage der Prozesse sozialer Ungleichheiten in schulischen Bildungsprozessen wirksam sein können. Die scheinbare Natürlichkeit dieser basalen Ordnungskategorien beinhalten aufgrund der scheinbar naturhaften Unhintergehbarkeit ein massives Politisierungspotenzial, wie beispielsweise Beck (1986, S. 159f.) oder auch Amayrtya Sen (2007, S. 59ff.) ausführen.[35] Die Deutungskonflikte über legitime Wirklichkeitskonstruktionen und die Anerkennung spezifischer Identitäten weisen bei aller Konflikthaftigkeit aber auch auf Prozesse der Integration, gerade durch die Aushandlung und Vergewisserungen von Positionen, Selbst- und Weltentwürfen und Identität(en), wie Hans-Georg Soeffner und Dariuš Zifonun (2008, S. 126) herausstellen.

Am Beispiel des Fußballsports verdeutlich Zifonun etwa eindrücklich, dass und wie beispielsweise ethnische Kategorien situativ eingesetzt werden. Dabei kommt es zu einer Reihe von Verflechtungen mit anderen Kategorien und keineswegs sind homogene und eindeutigen Selbstbilder oder ‚ethnischen' Milieuorganisationen zu konstatieren. Zur Abgrenzung von Spielweisen und Stilen bis hin zu (Alltags-)Rassismus, Rechtsradikalismus als Teil des Stadionwissens und Handlungsorientierungen fungieren dabei ethnische Kategorien in den unterschiedlichsten Weisen (2016, S. 106ff.).[36]

In der oben beschriebenen (vornehmlichen) Rationalität des „Sowohl – als auch" (Beck) werden Elemente der vergangenen Industriegesellschaft in zentralen gesellschaftlichen Institutionen fortgeführt und geltend gemacht, die in Widerspruch zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen geraten (können). Beispielhaft dafür steht der zweigeschlechtliche Individualisierungsprozess in dem einerseits das immanent durch Ungleichheiten gekennzeichnete Geschlechterarrangement der bürgerlichen Industriegesellschaft wirksam ist und andererseits zentrale Leitbilder der zweiten Moderne, etwa der Geschlechtergerechtigkeit und -gleichstellung in Bezug auf die Verwirklichung und den Erfolg in Erwerbs- und Reproduktionsarbeiten, Einkommen u.v.m., Geltung besitzen. Die Verschränkung der Selbstverständlichkeit, der Freiheit der Erwerbsarbeit und Familienexistenz mit alten beruflichen Rollenbildern, kann als eine der zentralen Widersprüche und Konfliktpotenziale der zentralen Lebens- und Existenzbedingungen des Einzelnen erachtet werden, die sich vor dem Hintergrund flexibilisierter und fragiler Arbeitsverhältnisse verstärken (Beck 1986, S. 170 ff.). Für die Wertorientierungen und Lebensmodelle konstatiert Beck (1986, S. 156) noch

[35] Für eine Übersicht zu Klassifikationen und Klassifikationssystemen siehe z.B. Eviatar Zerubavel (1993); Bowker/Star (1999); Müller/Zifonun (2010); Keller (2011c, S. 239-243) und für weitere Beispiele der alltagsweltlichen Übersetzungen und Effekte z.B. am Untersuchungsfall von Flüchtlingslagern und den multiplen juridischen, kulturellen und politischen Personenkategorien Katharina Inhetveen (2014, S. 141ff.). Für Beispiele der Geschlechterkategorisierungen in der Musik/Kunst siehe z.B. die Beiträge in Rosa Reitsamer/Liebsch (2015). Für eine Diskussion der Konzeption und Berücksichtigung geschlechtertheoretischer Fragen im Werk Becks siehe Poferl (2012).

[36] Zu den Varianten und Wandlungsfähigkeit des Rassismus und einer Typologie siehe exemplarisch Ina Kerner (2009, S. 44-167). Kerner plädiert im Anschluss an die Arbeiten Foucaults für eine Dimensionalisierung und entsprechende Analyse entlang der epistemischen, institutionellen und personellen Ebene sowie deren jeweiligen Verflechtungen.

für das Ende der 1980er Jahre für die älteren, ärmeren und schlecht ausgebildeten Generationen eine starke Orientierung am Wertesystem der 1950er Jahre. Selbstverwirklichung als zentrales Motiv ließ sich zu diesem Zeitpunkt nur bei den jüngeren Generationen feststellten. Cornelia Koppetsch (2013) verweist im Zuge der Zunahme der gegenwärtigen Verunsicherung der Mittelschicht auf einen aktuellen Rückbezug auch der jüngeren Generationen auf traditionelle und „biedermeierartige Lebensmodelle" (siehe hierzu das nachfolgende Kapitel).

Die Ausgestaltungs- und Einbindungsaktivitäten der Einzelnen in der Gegenwartsgesellschaft beinhalten eine Vielzahl von Zugehörigkeiten in multiplen sozialen Zusammenhängen und damit auch den Erwerb disparater Wissensbestände. Als „Building Blocks" können soziale Teilzeitwelten als Sozialstruktur der Gegenwartsgesellschaft gefasst werden, wie Zifonun (2012; 2016, 16ff.) unter gesellschaftstheoretischer Wendung der „Sozialen Welten Perspektive" von Anselm L. Strauss (1978) ausführt. Zu besonderen Sphären der Vergemeinschaftung werden diese sozialen Teilzeitwelten dann, wenn diese in Milieus transformiert werden. Der Mechanismus der Milieubildung besteht dabei in der mythisch-moralischen Überhöhung sozialer Welten, die die vormals um Kernaktivitäten konstituierten sozialen Welten in „Milieus der Gleichgesinnten" transformiert, wie Zifonun erläutert (2016, S. 32). Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Gegenwartsgesellschaft und Segmentierungsprozessen hin zu einer Vielzahl an Subwelten multiplizieren sich damit die spezialisierten Wissensbestände der sozialen Welten und auch die Wissensbestände der Einzelnen.[37] Die *multiplen Mitgliedschaften* erfordern dabei die oben beschriebenen Abstimmungsleistungen und Formen des Ambivalenzmanagements. Diese werden auch Gegenstände der Thematisierung und Bearbeitung im Kontext schulischer Bildung, wie weiter unten ausgeführt wird. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Wissensbestände erfolgen nun zum einen die Abnahme des gemeinsam geteilten Wissens und zum anderen die Ausweitung von Bereichen des Nichtwissens[38] für den Einzelnen, die in der Folge, so Zifonun (ebd., S. 28), im Anschluss an die Überlegungen von Alois Hahn zur Frage „des Fremden", zu einer „Generalisierung von Fremdheit" in den Gegenwartsgesellschaften führen. Zifonun (ebd., S. 29) deutet die collagenhaften Lebensstile und Bastelbiografien ebenso als Bewältigungsstrategie dieser multiplen Mitgliedschaften. Die temporären, und mit Strauss formuliert, sich um Themen oder Probleme zentrierenden Interaktionen in Teilzeitwelten, erzeugen für die einzelnen Akteure, so Zifonun (2016, S. 100), ein Spannungsverhältnis das bewältigt wird durch „[...] Stilisierung und Hervorhebung der Persönlichkeit [...]" (ebd.). Damit kann, so Zifonun, die besondere Hervorhebung von Individualität als Verarbeitung und Reaktion gedeutet werden, die relevant wird, sobald diese durch die Multiplizierung oder Versachlichung der Sozialbeziehungen thematisiert oder problematisiert wird (ebd., S. 101). Die Vielzahl möglicher Einbindungen in posttraditionale Ge-

[37] Zur Transnationalisierung der Vergesellschaftungsbezüge unter Bezugnahme auf die Überlegungen von Ludger Pries siehe Zifonun (2016, S. 82).
[38] Für die Welt(en) der Wissenschaften siehe hierzu beispielsweise auch Stefan Böschen und Peter Wehling (2004).

meinschaften[39] und Ausgestaltung dieser als potentielle Wahlmöglichkeit steht dabei nicht allen Akteuren gleichermaßen als Wahl und ebenso auch in unterschiedlichen Graden zur Verfügung (ebd., S. 96).

Dabei scheinen auch die vormals dominanten Deutungsmuster von Biografien und biografischer Entwicklung, die vornehmlich durch Eindeutigkeit, Kohärenz und Rationalität charakterisiert sind, als (scheinbar) überholt und wenig funktional (Bonß/Zinn 2005, S. 189). Damit sind nicht die Bedeutung und der Bedarf biografischer Sicherheiten verabschiedet, vielmehr rücken diese ins Zentrum vielfältiger Weisen der aktiven Gestaltung, wie oben ausgeführt. Wie Wolfgang Bonß und Jens Zinn (2005, S. 196ff.) unter Rekurs auf Giddens hervorheben, lassen sich für die permanente Situation der Erwartungsunsicherheit und kaum zu überblickenden Konsequenzen und Nebenfolgen von Entscheidungen und Handlungen zum einen eine Belastung des Gefühls ontologischer Sicherheit beobachten und zum anderen die Bedeutung von Vertrauen und Emotionen als Mittel der Be- und Verarbeitung von Entscheidungssituationen (ebd., S. 197-199).

Zusammenfassend führen Keupp et al. zehn typische Erfahrungsmuster aus, die die spätmodernen Alltagswelten charakterisieren und die in Teilen die Darstellung vorab noch einmal pointierten und an einigen wenigen Stellen ergänzen. Die Erfahrungswelten, die sich aus den gesellschaftlichen Transformationen entwickeln, umfassen:

„1. Subjekte fühlen sich „entbettet".
2. Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster.
3. Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig.
4. „Multiphrene Situation" wird zur Normalerfahrung.
5. „Virtuelle Welten" als neue Realitäten.
6. Zeitgefühl erfährt „Gegenwartsschrumpfung".
7. Pluralisierung von Lebensformen.
8. Dramatische Veränderungen der Geschlechterrollen.
9. Individualisierung verändert das Verhältnis vom einzelnen zur Gemeinschaft.
10. Individualisierte Formen der Sinnsuche." (Keupp et al. 1999/2008, S. 46 sowie die nachfolgenden Seiten zu den Ausführungen der einzelnen Aspekten)

Bildungs- und Berufsentscheidungen, die in diesen Kontexten sowie den globalisierten und flexibilisierten Bildungs- und Arbeitswelten erfolgen und in denen die (formalen) beruflichen Kompetenzen nicht mehr alleinig ausreichen, um Erwartungssicherheit zu generieren, stellen besondere Herausforderungen für die Einzelnen dar. In dieser historischen Situation in der „[...] das einzige, was sicher scheint, (ist) die Unsicherheit und der Zwang zur Flexibilität [...]" (ebd., S. 191), lassen sich weitere Mittel der Kontingenz- und Entscheidungsbewältigung ausmachen. Etwa Praktiken der Berechnung, des Vergleichs und der Bewertung, die auf die weiterhin bestehende Dominanz der Vorstellung der Berechen- und Planbarkeit[40] sowie (veränderte) Macht- und Herrschaftsformen verweisen. So etwa die vielfältigen Formen schulischer Kompetenzmessung, Schulnoten, Schulrankings oder auch computerbasierte Simulationstechniken zur Herstellung von Situations-

[39] Zur Debatte und vielen Beispielen, die die Formen posttraditionaler Vergesellschaftung als Modus der nicht allumfassenden, multiplen und nicht auferlegten Form diskutiert siehe exemplarisch siehe Hitzler/Honer/Pfadenhauer (2008).
[40] Hierzu z.B. Weber (1905/2005).

definitionen und Prognosen u.v.m..[41]

Als zentrale Sphäre der Existenzsicherung, Integration und Sinnstifter kommt der Arbeit in pluralisierten Gegenwartsgesellschaft nach wie vor eine herausragende Bedeutung zu, um die der Lebenslauf organisiert ist, und wie Saša Bosančić (2014, S. 11) hervorhebt, die Sinnstiftung über Arbeit gerade vor dem Hintergrund der vielfältigen Sinnangebote häufig als „letzter Rettungsanker" vor dem Verlust in Beliebigkeit fungiert. Die im Zuge der Reorganisation von Arbeit in den letzten Jahrzehnten erfolgten Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen von Arbeitswelten, die auch in den Bereichen gestiegener Abstimmungsleistungen auf die Schulen vorbereiten (sollen), wende ich mich in den nachfolgenden Ausführungen dem „neosozialen Umbau des Sozialstaats" (Lessenich) zu. Auch Fragen der zentralen Dynamiken und Charakteristika kapitalistischer Formationen werden dabei diskutiert und nachfolgend vertiefend Transformationsprozesse und ausgewählte Aspekte der Jugendphasen dargelegt.

1.3 Aktivierungspolitiken: „Wer rastet, der rostet"

Rund 30 Jahre nach der Formulierung der Individualisierungsthese von Beck (1983) diskutiert Stephan Lessenich (2008) den „Umbau des Sozialen" als die Konstituierung der „Aktivierungsgesellschaft". Mit dem „neosozialen Umbau des Sozialstaats" vor dem Hintergrund der vergangenen und sich gegenwärtig vollziehenden makrostrukturellen Transformationsprozessen, in deren Wechsel- und Zusammenspiel ein „neuer Geist des (Finanzmarkt-, Lisa-Marian Schmidt) Kapitalismus" (Boltanski/Chiapello 2003) diffundiert, lässt sich in aktivierenden Programmatiken eine neue Form des Sozialkontrakts ausmachen, so Lessenich (2008, S. 14ff.). Dabei erfolgte eine grundlegende *Neujustierung der politischen Ordnung zwischen Individuum und Staat*, so der Autor (ebd.).
Insgesamt lassen sich die gesellschaftlichen Transformationen der kapitalistischen Formation vereinfacht als Wandel des „sozialen Raum-Zeit-Regimes" beschreiben, wie Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa (2009, S. 296) darlegen. Als „innere und äußere Landnahme" (ebd.) folgt die „Logik der Kapitalbewegung" der fortlaufenden Erschließung neuer Märkte, die bereits als ein „Außen" bestehen, oder aktiv hergestellt werden, die dann wiederum re-kommodifiziert werden. Im Wechselspiel aus Marktöffnung und Markschließung vollzieht sich dabei die Dynamik der Landnahme, so die Darstellung von Dörre (2009). Der zeitliche Takt der Veränderungen ist durch Beschleunigung gekennzeichnet, die sich auf alle gesellschaftlichen Sphären erstreckt. Hartmut Rosa (2009, S. 100f.) unterscheidet dabei drei Dimensionen: Zum einen betrifft dies den (sozio-technischen) Wandel. Die Steigerung der „Veränderungsrate" umfasst dabei die Wissens- wie auch die Praxisformen der Gesellschaft. Die intentionale Beschleunigung technischer Prozesse bildet die zweite Dimension und zum Dritten die Steigerung des Lebenstempos (ebd.), die insgesamt, so Rosa, einen Eindruck des „rasenden Stillstands" erzeugen. Ebenso konstatiert Richard Sennett,

[41] Die Aspekte veränderter und sich überlappender Macht- und Herrschaftsformen werden in Kapitel drei und vier ausgeführt.

dass mit der Re- Strukturierung von Institutionen in der Gegenwartsgesellschaft eine „[...] Verkürzung der institutionellen Zeitperspektive [...]“ Sennett (2005/2007, S. 144) erfolgte, die zu einer Desorientierung in der strategischen Lebenslaufplanung führen kann.

Im Zentrum der Programmatik der „Aktivierung“ steht die Verschiebung der oben beschriebenen Werte der Selbst- und generellen Lebensführung, vom Wohlergehen der Einzelnen hin zum Wohlergehen im Dienst der Gesellschaft (Lessenich 2008, S. 16). Im Anschluss an die Ausführungen von Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) zur „projektbasierten Polis“ des gegenwärtigen Kapitalismus, der durch netzwerkförmige, flexible und kurzfristige Beziehungsmuster innerhalb einer konnektionistischen Welt gekennzeichnet ist (ebd., S. 188ff.), argumentiert Lessenich (2008, S. 17), dass die sozialstaatlichen Aktivierungspolitiken sich nahtlos in die von Boltanski und Chiapello ausgeführte neue kapitalistische (Rechtfertigungs-)Ordnung einfügen.[42] Im Folgenden werde ich kurz einige der zentralen Argumente und Analyseergebnisse der Studie von Boltanski und Chiapello (2003) vorstellen, da insbesondere die Frage der Mechanismen der Erneuerung (Kritikformen) der kapitalistischen Ordnung, auch für den vorliegenden Untersuchungsfall, von Interesse ist und Lessenich an diese anschließt. Daneben haben, wie viele Studien zeigen (z.B. Münch 2009), Diskurse der Managementeliten eine beträchtliche Vorbildfunktion für weite gesellschaftliche Sphären und werden daher in dieser Arbeit in den verschiedenen Kapiteln immer wieder thematisiert.

1.4 Kritiken am und Transformationen des Kapitalismus

Eine der zentralen Überlegungen in der Studie von Boltanski und Chiapello ist die Hervorhebung der *moralischen Regulierungsmechanismen und damit Formen der Legitimierung kapitalistischer Formierungen* und die Frage nach deren bindenden und motivierenden Funktionen. Da kapitalistische Formierungen eng mit Freiheitsformen verbunden sind und Akteure in einer Vielzahl unterschiedlicher Wertebezüge agieren, stellt sich das Problem der Bindung und die Stimulierung zu einem „Hang zur Unersättlichkeit“ (ebd., S. 519) der Akteure in die kapitalistische Rationalität, neben den generellen Fragen der Legitimität und einer produktiven Funktionsweise, so die Autoren. „Der Geist des Kapitalismus“ bündelt eine Vielzahl an Gründen für das Engagement von z.B. der Orientierung an Gerechtigkeitskriterien und der Aufnahme und damit Entschärfung von Kritiken. So stehen dann auch die ideologischen Prozesse im Zusammenhang mit den Veränderungen des Kapitalismus im Zentrum der Studie[43]. Untersucht wurden in der Studie die Entwicklungen in Frankreich und insbesondere die Genese eines „neuen Geist des Kapitalismus“ ab den 1990er Jahren. Bezüge und Vergleiche werden auch für weitere westliche Industriestaaten vorgestellt,

[42] Die Autoren heben dabei deutlich auf die Trennung des zugrundeliegenden Verständnisses von Kapitalismus und selbstregulierenden Markmechanismen ab. Der Studie liegt eine „Minimaldefinition“ des Kapitalismus zugrunde, den sie als „[...] eine Forderung nach unbegrenzter Kapitalakkumulation durch den Einsatz formell friedlicher Mittel [...]“ (ebd., S. 39) bestimmen.

[43] Zur Einordnung des Werkes in den weiteren Kontext einer Soziologie der Rechtfertigung/der Kritik siehe Jörg Potthast (2001); Tanja Bogusz (2010, 95ff.).

sodass durchaus von zentralen Entwicklungslinien gesprochen werden kann. Im Gegensatz zum Werk Max Webers (1905/2005) zur Entstehung des „Geist des Kapitalismus aus der protestantischen Ethik", zielen die Autoren ab auf die einzelnen Variationen des ‚westlichen' Kapitalismus und den ausgeführten Ausschnitt aus der historischen Entwicklung (siehe hierzu Boltanski/Chiapello 2003, S. 47-48).[44]

Unauflöslich, so Boltanski und Chiapello, ist der Kapitalismus mit seinen Kritiken verbunden und schöpft gerade aus diesen eine Dynamik, die zu einer Steigerung der Effizienz und Reflexivität führt.[45] Neben den Folgen und Risiken die sich zeitigen, wenn die Allgemeinwohlorientierung des Kapitalismus entfällt (ebd., S. 549ff., S. 553), arbeiten die Autoren die Etappen der Veränderungen und zentralen Kritiktypen in der Studie heraus. Boltanski und Chiapello argumentieren, dass drei Bewährungsproben (ebd., S. 526ff.) bestanden, die in engem Bezug zu Gerechtigkeitsfragen stehen und Veränderungen markieren. Der erste Typus bezieht sich auf das „*Lohn-Profit-Verhältnis*" ab den 1930er Jahren, basierend auf den Grundlagen des Arbeitsrechts. Der zweite Typus bezieht sich auf *Machtungleichgewichte* und in dem dritten Typus *geraten die Bewährungsproben selbst in die Kritik*. Insgesamt lassen sich für die Ansatzpunkte und Formen der Kritik vier Quellen ausmachen, die entweder in der Künstler- oder Sozialkritik ihren Ausdruck fanden und finden (ebd., S. 80ff.). Der erste Aspekt bezieht sich auf die Entzauberungsdimension des Kapitalismus und mangelnder Authentizität (ebd., S. 80). Der zweite Aspekt zielt ab auf den „Kapitalismus als Quelle der *Unterdrückung*" (ebd., S. 80, Hervorhebung im Original). *Armut und Ungleichheiten* werden drittens als Folgen des Kapitalismus erachtet. Der letzte und vierte Aspekt bezieht sich auf die *negative Bewertung des Opportunismus und Egoismus*, der befördert wird und als Gefährdung basaler gesellschaftlicher Solidaritäten erachtet werden kann (ebd., S. 80). Die von Boltanski und Chiapello differenzierten Kritikformen beinhalten in unterschiedlichen Kombinationen die vorab ausgeführten Aspekte (ebd., S. 81ff.).

Insbesondere für die Entstehung des Kapitalismus ist die *Künstlerkritik* bedeutsam und beinhaltet die ersten der beiden ausgeführten Quellen, die zu Empörung und Kritik führten. Kern dieser Kritikform ist der erfolgte Sinnverlust, der sich insbesondere auf ein fehlendes oder auch verblendetes Bewusstsein für die Schönheit und das Gute bezieht. Die Kritik funktioniert vornehmlich über die Konstruktion der kategorialen Unterscheidungen von „Gebundenheit und Ungebundenheit", der „Stabilität und Mobilität" und „dem Produktionsstreben um der Produktion willen" und der „Nicht-Produktion und relativen Kultur der Ungewissheit" (ebd., S. 81-82). Paradigmatisch manifestiert sich dies auf der einen Seite in der Figur des Bourgeois und auf der anderen Seite in dem Intellektuellen und dem Künstler; für letzteres steht insbesondere die Figur

[44] Christoph Deutschmann (2008, S. 88f, 97f.) kritisiert an der Studie, dass eine Vereinseitigung der Analyse kapitalistischer Formationen bestünde, durch den Fokus der Analyse auf die Managementideologien. Phänomene der „Entkoppelung" und der weitreichenden Wirkungen von Rationalitätsmythen, als wichtige Bestandsteile der Transformationen kapitalistischer Formationen und Praxis, werden in der Studie nicht berücksichtigt, so der Autor.

[45] An diesem Punkt wäre ein Dialog mit den Überlegungen von Beck und Lau zu den typischen Problemlösungsmustern sicherlich interessant.

des Dandys. Letztlich zielt diese Kritik ab auf die Infragestellung des Kapitalismus und auf eine Aussetzung oder gar Abschaffung dieser Prinzipien (ebd., S. 83).

Kern der zweiten Kritikform sind Aspekte jeglicher *Sozialkritiken*, die sich etwa aus der Empörung über Verarmungstendenzen speist und/oder jegliche Formen von Egoismus verurteilen (ebd., S. 82). Als Idealtypen zeigen sich im Gang der historischen Entwicklung Variationen und spezifische Verknüpfungen der Kritikformen. Hingegen der Künstlerkritik zielen die Vertreter dieser Kritikvariante auf den Ausgleich und die Behebung der Ungleichheitsproblematiken ab (ebd., S. 83). Zentral für die dritte Phase oder Verschiebung in der Entwicklung kapitalistischer Arrangements ist die Verbindung und teilweise Übersetzung der Künstlerkritik mit der/in die Sozialkritik, die dann wiederum über das Bürgertum in eine breitere gesellschaftliche Sphäre eingeht (Boltanski/Chiapello 2003, S. 216ff.).[46] Im Folgenden werde ich nach dieser komprimierten Darstellung der zentralen Ergebnisse und Argumentationen von Boltanski und Chiapello die von ihnen ausgearbeitet dritte Phase näher darlegen und damit einige der Thematiken des nachfolgenden Kapitels, in der die Transformationen der Arbeitswelt ausgeführt werden, in Teilen vorwegnehmen. Entsprechende Bezüge werden in den nachfolgenden Ausführungen hergestellt.

Die sich ab den 1990er Jahren abzeichnende dritte Phase des Kapitalismus ist durch die „projektbasierte Polis" charakterisiert, so die Autoren. Zentral für die Dynamik, hin zu dieser Phase, sind Autonomieforderungen und daran geknüpfte weitere Elemente, die ursprünglich aus der Künstlerkritik[47] stammen.[48] Diese zeigen die Dialektik aus These und Antithese in der kapitalistischen Re-Formierung.

In der Analyse von Managementliteratur[49] der 1990er Jahre kommen die Autoren zunächst zu dem Ergebnis, dass eine Reihe allgemeiner Deutungen und Situationsdefinitionen über die Weltwirtschaft erfolgen, die sie auf die Notwendigkeit einer neuen Welt-Situationsdefinition zurückführen, durch die vorab erfolgten gesellschaftlichen Transformationen (ebd., S. 147). Wie angedeutet steht dabei der Netzbegriff[50] im Zentrum, der, wie weiter unten im Rekurs auf Überlegungen von Donna J. Haraway erneut ausgeführt wird, zentral ist für weitere Diskurse und Dispositive (hierzu Boltanski und Chiapello S. 194ff., zum Netzparadigma in der Soziologie S. 199ff.).

---

[46] Dabei haben Vertretende der Arbeits- und Industriesoziologie ebenso eine wichtige Rolle eingenommen.

[47] Wie die Autoren ausführen, speisen sich die Formen und Codes der Kritiken aus „[...] Fest und Spiel", [...] „der Emanzipation des Wortes" [...] und dem „Surrealismus" (ebd., S. 217).

[48] Hingegen zielen zusammenfassend die Sozialkritiken auf mehr Sicherheit ab.

[49] Die Auswahl dieses Datenkorpus begründen die Autoren damit, dass diese am deutlichsten den „Geist des Kapitalismus" repräsentiert und als Ort der Versammlung von neuen „[...] Profitmethoden und Managementstipps zur Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit [...]" (ebd., S. 92) von Unternehmen ist. Als zentrale Medien der Verbreitung normativer Modelle in der (nicht nur) Unternehmenswelt bieten sich diese daher besonders für die Analyse an. Daneben ließe sich weiterhin auch argumentieren, dass diese als Orte der besonders wirkmächtigen symbolischen Produktion eine besondere Popularisierungskraft in der weiteren Öffentlichkeit aufweisen.

[50] Nur kurz sei an dieser Stelle exemplarisch auch auf die Überlegungen von Manuel Castells (2001) zur Netzwerkgesellschaft verwiesen. In der Verknüpfung von IuK-Technologien, Gentechnologie sowie der darauf basierenden Informationsvernetzung würde sich, so der Autor, nicht nur die gesellschaftlichen Strukturen sondern insbesondere auch durch die Vernetzung, neue Weisen des Denkens der zeitlichen und räumlichen Ordnung entstehen. Für einen Überblick zur Debatte um die Informations- und Netzwerkgesellschaft vgl. Knoblauch (2005, S. 263 ff.). Das diese auch eingehen in Fragen veränderter Anforderungen an Bildung/Kompetenzen, dürfte evident sein und wird in einem nachfolgenden Abschnitt im Kontext der Ausführungen zu den Veränderungen der Arbeitsweisen noch ausgeführt werden.

Der Siegeszug des Netzparadigmas erfolgte im Management in den 1990er Jahren und verknüpfte eine Reihe heterogener Elemente. Daneben stellt das *Projekt und die Projektifizierung* ein weiteres zentrales Element dar, das nahezu alle Praxissphären zu durchdringen scheint und letztlich auch auf die projektförmige Selbstoptimierung abzielt.

Kritiken und Ideen der 1968er Bewegungen gingen direkt in die neue Polis ein (ebd., S. 144), etwa die Bürokratiekritik und die Forderung der Emanzipation aller Beschäftigten (ebd., S. 108).

Im Gegensatz zu den vorherigen Phasen rückt nun in der nachfolgenden Phase der „unerbittliche Wirtschaftskampf" und Konkurrenz in den Mittelpunkt. Die zentralen Leitbilder lauten zusammenfassend für die Phase: Kreativität, Reaktivität, Flexibilität, Innovation[51], Vertrauen und Kompetenz (ebd., 134). In der formierten *netzwerkförmigen Welt* stellt eben die Vernetzung und damit implizierte Grenzüberschreitung eine positive Eigenschaft dar, die sich auf verschiedene Elemente bezogen ist (Arbeitsorganisation, Verbindung von heterogenen Wissenselementen vs. Spezialisierungen, Akteure und deren Eigenschaften u.v.m.). Vernetzung und netzwerkförmige Organisationen werden als anthropologische Konstanten konstruiert und begründet (ebd., S. 174). Das Leben erscheint als Abfolge von Projekten und damit verbunden eine gewisse Ungebundenheit und ein Nomadentum[52] (ebd., S. 157, 169). Netzwerkförmige Organisationen und die Zunahme von Projekten in verschiedenen Bereiche sind ebenso relevant im schulischen Bildungsdispositiv (hierzu Kapitel drei und vier).

Wie Richard Sennett (2005/2007, S. 85) ausführt, können Berater als die paradigmatischen Figuren des Nomadentums erachtet werden: „[...] der kommt und geht und sich niemals niederlässt." (ebd., S. 85). Als Verkörperung flexibilisierter Arbeit und auf kurzfristig und prozessorientierte Projektarbeit konzentriert, deutet Sennett im Anschluss an Zygmunt Bauman die Wissenskultur die die Unternehmensberater verkörpern, als Signum der „flüchtigen Moderne" (ebd., S. 97).

Die projektförmige Organisation als „Übergangsform" scheint in der Polis dabei als die beste Form in der vernetzen Welt, deren Basisregel die Wechselseitigkeit ist (Boltanski/Chiapello 2003, S. 166). Entsprechend gestalten sich dann die postindustriellen Berufsverläufe als vorwiegende Projektkarrieren. Und mit Blick auf gegenwärtige Formen des Übergangsmanagements zwischen Schule und Beruf lassen sich genau diese Übergangsformen wiederum als Bewältigung des Übergangs ausmachen, die durch unterschiedlichste Akteure, so auch Berater, durchgeführt und begleitet werden.

Die Selbsthingabe erfährt in diesem Regime eine Zuspitzung. Neben den bereits angedeuteten Subjektpositionen arbeiten die Autoren weitere zentrale Subjektmodelle aus dem Material heraus, die nachfolgend dargestellt werden. Inwiefern diese Berufs- und Subjektvorstellungen auch Rele-

---

[51] Ausführlich zum Innovationsimperativ und dem inhärenten Paradox jedweder Innovation siehe Werner Rammert (1997).

[52] Zu der Machtsymbolik die Berater auch einnehmen können, vgl. ebenso Sennett (ebd., S. 47-48). Inwiefern spezifische Akteure im Schulkontext, z.B. Schulinspektoren, Prozessbegleiter und -evaluatoren in Reformprozessen eine ähnliche Funktion einnehmen, bleibt zu klären.

vanz für den schulischen Bildungsbereich haben, gilt es im empirischen Teil der Arbeit herauszuarbeiten.

1.5 Subjektpositionen im „neuen Geist des Kapitalismus“

Vier zentrale Modellsubjekte arbeiten Boltanski und Chiapello aus den Materialien heraus. Die allgemeinste Figur neben dem *Projekt-Selbst* ist die des *Vermittlers* (ebd., S. 152). Für höhere Berufspositionen stellen sie eine Verschiebung der Begrifflichkeiten ab den 1980er Jahren fest, die von der Führungsperson hin zum *Manager*, der als „Impulsgeber“ fungiert, verläuft. In dem so formierten Neomanagement nimmt der Experte, der über innovationsrelevante Informationen verfügt, eine wichtige Position ein. Eine herausgehobene Figur stellt daneben der *Coach* dar, der für die „Ausschöpfung der Mitarbeiterpotenziale“ sorgt und insbesondere im Ausbildungssystem tätig wird (ebd., S. 116-119). Die von den Autoren herausgearbeiteten Subjekttypen scheinen vordergründig jeglichen zentralen Strukturkategorien entkleidet, wohl aber findet die Biografie eine besondere Berücksichtigung.

Übergangsformen haben neben den Projekten eine weitere zentrale Funktion, so die Autoren. Nicht nur die netzbildenden und -erhaltenen Fähigkeiten, werden als zentrale Eigenschaften der Subjekte formuliert, sondern auch die Fähigkeiten, den Übergang zwischen Projekten zu bewältigen. Dies, so die Autoren, stellt die zentrale Bewertungs- und Bewährungsprobe der verschiedenen Netzwerkakteure dar (ebd., S. 172). Zugespitzt formulieren die Autoren, dass der Mensch nur über die Verbindungen, die über ihn verlaufen, existiert und „Insofern jeder sein eigener Produzent ist, übernimmt er für seinen Körper, sein Image, seinen Erfolg und sein Schicksal selbst die Verantwortung (ebd., S. 208).“ Auch hier zeigt sich wieder eine eigentümliche Entkontextualisierung der Akteure im Hinblick auf ihre Lebensgeschichte und konkreten Möglichkeiten sowie ihren Verantwortungsbereich. Wie genau Kompetenzen in der Polis konstruiert werden und welche Wertigkeitsordnung damit erzeugt wird stellt sich nun für die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung. Aus den oben angesprochenen Aspekten werden Ausschlüsse und Hierarchisierungen von ‚Anderen‘ als z.B. nicht netz- und projektfähige Subjekte bereits deutlich. Insgesamt werden in dem untersuchten Material vornehmlich erwünschte, positive Eigenschaften und Verhaltensanforderungen formuliert. Ein hoher Beschäftigungswert ergibt sich, so die Autoren, aus der rückhaltlosen Einbringung in Projekte, der Begeisterungsfähigkeit, Polyvalenz, Aktivität und Autonomie (ebd., S. 158ff.). Insbesondere die Intuition für mögliche Innovationen und ergiebige Informationsquellen sowie eine hohe Kommunikations- und Sozialkompetenz werden als zentrale und positiv bewertete Kompetenzen beschrieben. Dies impliziert auch eine sehr gute Beobachtungsgabe und Form der Selbstkontrolle sowie entsprechende Darstellungskompetenzen, wie oben bereits ausgeführt (ebd., S. 160). Dabei ist im Hinblick auf die Bindung an das Allgemeinwohl und Gerechtigkeitsfragen „employability“, auch bezogen auf die Fähigkeit, dass andere von den eigenen Fähigkeiten profitieren. Die Entstehung und Aufrechterhaltung von Netzwerken

wird dabei vornehmlich mittels Vertrauen und Glaubwürdigkeit hergestellt und es wird der Kommunikation unter persönlicher Anwesenheit, im Gegensatz zu medienvermittelter Kommunikation, den Vorzug gegeben. Insbesondere Reputation und Prestige wird über „Flüsterpropaganda" erzeugt (ebd., S. 181). Die Bindung der Akteure an ein Ziel verläuft vornehmlich über außergewöhnliche Persönlichkeiten, die Ähnlichkeiten mit Max Webers Beschreibung der „charismatischen Herrschaft" aufweisen. Im Kern sind damit Personen beschrieben, die begeistern, über eine Vision verfügen und darüber wiederum in der Lage, sind Sinn zu stiften (ebd., S. 134ff.). Als negatives Pendant gelten im Hinblick auf obere Stellenpositionen „Führungskräfte", die ein veraltetes Modell der Organisation wiederspiegeln oder aber auch ein Projekt zu Ende zu führen, ohne sich um den weiteren Verbleib der Projektmitarbeiter zu interessieren. Jedwede Form von Opportunismus im Hinblick auf die Netzwerkaktivitäten, beispielsweise Monopolverhalten oder das Verfolgen von egoistischen Motiven und prinzipiell asymmetrisches Verhalten, Kompromissunfähigkeit, Verhaftet-Sein u.v.m., gelten als inadäquat, so die Autoren (ebd., S. 117, 166-168).

Die Arbeitsorganisation erfolgt vornehmlich in Projektteams in „verjüngten und abgespeckten"[53] Unternehmen, die eine Reihe von Aufgaben an selbstständige Unternehmende externalisieren oder an andere Standorte auslagern. Insgesamt findet eine Konzentration auf Hauptgeschäftsfelder und -aufgaben statt, die in einer starken Kundenverpflichtung erfüllt werden (sollen) (ebd., S. 112ff.). Fragen zu den weiteren Dimensionen der Transformationen von Arbeit werden im nachfolgenden Kapitel weiter ausführlich behandelt.

Im Hinblick auf die dominante Subjektfigur des Managers und dessen „Ausstrahlungseffekte", beziehungsweise Leitfunktion für Andere (auch) Berufspositionen, legt Andrea Bührmann (2010) eine detaillierte Analyse für den deutschsprachigen Raum vor. Ihre Analyse von Internetrepräsentationen bedeutender Akteure der Gründungsberatung[54] zeigt, dass trotz aller Diversifizierung der Unternehmenskulturen und unternehmerischer Aktivitäten eine dominante Vorstellung des *Normalunternehmers* und *Normalunternehmertums* besteht. Zusammenfassend stellt Bührmann fest, dass der Normalunternehmer „[...] sich ‚sorglos' und gleichwohl versorgt mit finanziellen, aber auch sozialen wie emotionalen Ressourcen (sich, Lisa-Marian Schmidt) intensiv und engagiert ohne weitere familiäre Verpflichtungen um sein Unternehmen kümmern (kann, Lisa-Marian Schmidt). Er ist „normalerweise" ein branchenerfahrener, erwerbstätiger Mann ohne Migrationshintergrund. (Der über eine, Lisa-Marian Schmidt) [...] ‚angemessene' Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital (verfügt, Lisa-Marian Schmidt)." (ebd., S. 49). Frauen und Personen mit Migrationshintergrund stellen demnach die „Anderen" dar, die über strukturelle Problemlagen (Gründende mit Migrationshintergrund) und persönliche Problemlagen (Frauen) und ent-

[53] Die als Leitbilder auch in weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen eine zentrale Bedeutung einnehmen und auf das Ideal der Jugendlichkeit verweisen.

[54] Zur theoretischen Konzeption und dem methodischen Vorgehen der Studie siehe Bührmann (2010, S. 45). Für Unternehmerleitbilder im Bereich der Unternehmensnachfolge siehe z.B. Felden, Zifonun et al. (2012, 125ff.).

sprechend besonderem Beratungsbedarf, beschrieben werden (ebd., S. 47-48).
Ein eher vernachlässigter Bereich in der Argumentation von Boltanski und Chiapello ist der Bereich der Quantifizierung und der kalkulierenden Praktiken, die wichtige Praktiken des Wirtschaftens und Organisierens sind und als Differenzierungspraktiken auch in Schulen relevant sind. Im Folgenden werde ich daher einen kurzen Exkurs zur Bedeutung *kalkulierender Praktiken* im Allgemeinen und im Besonderen im Hinblick auf deren gegenwärtige Bedeutung ausführen. Mit Blick auf die Analyse schulischer Kompetenzfeststellungsverfahren stellt sich die Frage: Sind quantifizierende Praktiken Teil der Kompetenzfeststellungen und/oder werden diese als Mittel der Steuerung im Bildungsverlauf eingesetzt? Können diese als Signum für den Untersuchungsfall erachtet werden?

1.6 Zur Bedeutung von Verzifferungen und kalkulierenden Praktiken

Unter Bezugnahme auf die Argumentation Werner Sombarts zur Entstehung und Charakterisierung des okzidentalen Kapitalismus, arbeitet Uwe Vormbusch (2007; 2011) die herausgehobene Bedeutung numerischer Wirklichkeitskonstruktionen heraus, insbesondere für die Entstehung und Bindungskraft des Kapitalismus, die ich kurz vorstellen werde.[55] Numerische Wirklichkeitskonstruktionen sind in den untersuchten Schulpraktiken auf verschiedenen Ebenen relevant. Zum einen sind diese eingebunden in die Kompetenzfeststellungspraktiken, mit-strukturierendes Prinzip der generellen Schulorganisation, beispielsweise der zeitlichen Ordnung, die mit spezifischen Inhalten gekoppelt ist, der Differenzierung der Schüler und auch Gegenstand der Vermittlung und Prüfung numerischer Literarizität.
Entgegen der Argumentation Max Webers argumentiert Sombart[56], so Vormbusch, dass für die Entstehung und Ausbreitung der kapitalistischen Ordnung nicht die religiöse Ethik des Protestantismus entscheidend war, sondern *Innovationen im technisch-kulturellen Bereich.* Buchhalterische Techniken und die Buchhaltung bilden das zentrale Bindeglied zwischen der Organisation von Unternehmungen und der Entfaltung des Erwerbsstrebens (2007, S. 45). Die Psychogenese der spezifischen Motivlage und Handlungsorientierung sieht Sombart in der doppelten Buchführung, als zentrale Triebfeder dieser Entwicklung. Die spezifische Handlungsweise der doppelten Buchführung befördere die Trennung abstrakter Gewinnziele von den Zwecken der Unterhaltsfürsorge, der Ausbildung einer spezifischen Denk- und Handlungsdisposition, die die vormals bedarfsorientierte Motivlage der Subjekte grundlegend transformiert hin zur Erwerbsorientierung (ebd., S. 47). Die doppelte Buchführung als zentrales Medium der Durchsetzung der Erwerbs- und Profitorientierung bündelt und kanalisiert die Aktivitäten und Denkmuster hin auf den alleinigen Zweck der „[...] Vermehrung des Buchgewinns." (ebd., S. 47). Aus der Etablierung dieses neuen und paradigmatischen Aufschreibe- und Zeichensystems erfolgt ein scheinbar objektiver Hand-

[55] Zur Bedeutung der Statistik in der Transformation des medizinischen Feldes und Entstehung der Bevölkerungsstatistik siehe Foucault (1963/1988, S. 117ff.) und zu weiteren Überlegungen numerischer Wirklichkeitserzeugungen z.B. Bettina Heintz (2000) und im gegenwärtigen Gesundheitssystem z.B. Alexandra Manzei (2014).
[56] Zur Kritik an Sombarts Arbeit siehe Johannes Weiß (2000).

lungszwang und eine Subjektivierung im Hinblick auf die Denk- und Handlungsdispositionen. Dies führte, wie Vormbusch unter Bezugnahme auf Sombart weiter ausführt, zum „Siegeszug des Kapitalismus“ (ebd., S. 48). Die Pointe in der Argumentation Sombarts ist dabei, so Vormbusch, dass mit der Entstehung des Kapitalismus und diesem neuen Marktsubjekt auch gleichzeitig Zerfalls- und Selbstdestruktionstendenzen erzeugt werden. Wie argumentiert Sombart an der Stelle? Mit dem Prosperieren des Kapitalismus, der Umformung der Motivationsbasis der Akteure und gleichzeitig erfolgender ‚Durchrationalisierung‘, werden durch die Dezentrierung des Subjekts als zentraler Maßstab, in Folge Erosionsprozesse eingeleitet (ebd., S. 48). Detailliert führt Vormbusch im Folgenden die wirklichkeitskonstituierenden Praktiken, Effekte und Funktionen der Verzifferung und kalkulierenden Praktiken am Beispiel des New Public Managements[57] in der Hochschulsteuerung aus. Formen des New Public Managements haben auch in der Schulpraxis Einzug gehalten, wie einschlägige Studien ausführen (siehe Kapitel drei und vier). Als hochselektive Form der Wirklichkeitsdeutung und Form der Komplexitätsreduktion werden mittels der Quantifizierung spezifische Beziehungen zwischen Phänomenbereichen erzeugt, die, so der Autor, zumeist inhärent auch deren gezielte Manipulation impliziert. Vormbusch spricht daher auch von einer Form des „partizipativen Designs“ in dem Entferntes in einem graduellen Möglichkeitsraum des Auf- oder Abstiegs in Nähe gebracht wird. Mit der so erfolgten Transformation von Phänomen in „[...] organisierbare, komplexitätsreduzierte und handhabbare Größen [...]“ (ebd., S. 54) ist zumeist auch eine Form der moralischen Bilanz und Form der Prognostik verbunden. In diesen abstrakten numerischen Vergleichsräumen ist die gezielte Reduktion so auch gleichzeitig die Hervorbringung und Neudefinition von Relationen (ebd., S. 53-54), die durch ihre vordergründige Simplizität eine besondere Anziehungskraft entfalten können.[58] Dass mit der kalkulativen Weltdeutung und -erschließung spezifische Subjektvierungen verbunden sind und eine herausgehobene Stellung inne haben, zeigt beispielsweise, neben der allgemeinen Notengebung in Schulen, auch die Vielzahl an schulischen Tests, in denen die numerische Literarizität erhoben wird und als Kernkompetenz definiert ist. Die Koevolution und Ausdehnung von „Soziokalkulationen“ (Vormbusch) und der kapitalistischen Formationen ist in einer Vielzahl von Studien Gegenstand soziologischer Analysen, die zu einer Fülle an Zeitdiagnosen geführt haben (für einen Überblick vgl. z.B. Mennicken/Vollmer 2007; Cevolini 2014). Insgesamt lässt sich eine vermehrte Ausweitung dieses spezifischen entindividualisierenden Weltzugangs (Dewey 1925/1995, S. 149), Zeichensystems, Kommunikationsform, Subjektivierungsweise und Form der Handhabbarmachung des Zukünftigen, konstatieren. Insbesondere im Bereich der Kompetenzfeststellungen und damit verbundenen Rankings, Mobilisierung, Sortierungs- und Platzierungsweisen von Individuen haben diese Formen eine Präsenz entfaltet, die Reiner Keller und Harald Hofer (2012) als

[57] Insbesondere die auf umfassende Umstellung abzielenden Verwaltungsreformen (vs. inkrementeller Innovation) ab Ende der 1980er Jahren, erzeugten Paradoxien, beispielsweise der Geschlechtergerechtigkeiten, wie Birgit Riegraf (2007) an den Varianten des New Public Managements und am Fallbeispiel Neuseelands ausführt.

[58] In anderer Begründung hierzu auch Heintz (2007).

zentrale Elemente einer entgrenzten „Positionierungsmacht“ deuten, die die vormaligen Klassenkämpfe ablöst und Teil der gegenwärtiger „Casting- oder Rankinggesellschaft(en, Lisa-Marian Schmidt)“ (ebd., S. 185) ist, deuten.[59] Zweifelsohne betrifft dies auch schulische Bildungspolitiken und die Schulpraxis. Neben der allgemeinen Benotungspraxis in Schulen, schulischen Steuerungsmodellen und Rankings stellt sich auch die Frage, wie diese im Bereich, des in dieser Arbeit verfolgten Untersuchungsfalls der Berufsbeziehungsweise Zukunftsvorbereitung, ebenso gelebte Bildungspraxis ist, und welche Effekte sich dadurch in der Praxis schulischen Lernens zeitigen. Beispielsweise erfolgte während meiner ersten Arbeiten an dem Thema zeitgleich die Implementierung eines Gütesiegels für die Berufsvorbereitung an Schulen. Die Akteure im schulischen Untersuchungsfall nahmen dies als relevant wahr und bereiteten die Bewerbung für diese Auszeichnung vor, in die wir im Rahmen des Forschungsprojekts in Teilen involviert wurden.
Im Folgenden komme ich nun auf die eingangs ausgeführten Überlegungen von Lessenich (2008) zurück und führe diese weiter aus.

1.7 (Weitere) Aktivierungspolitiken: Programmatiken, Techniken und Folgen

Auch Lessenich betont, wie Boltanski und Chiapello, dass die grundlegende Differenzierungslogik des Sozialen in der „Aktivierungsgesellschaft“ neben der Flexibilität[60] entlang der Achsen der Aktivität und Mobilität[61] verlaufe und noch allgemeiner, der Bewegung. Der Fetisch der Bewegung ist als Konnex eng verknüpft mit der Generalisierung von Aktivität, Außergewöhnlichkeit und Erfolg als Normalitätsfolie, die von jedweden Formen sozialer Ungleichheiten absieht und neue Formen der Differenzierung und Ungleichheit schafft, so der Autor.[62] Die ganzheitliche Adressierung der Individuen kennt dabei keinen Endpunkt des Aktivischen und suggeriert die Steigerung individueller wie gesellschaftlicher Wohlfahrt, bei möglichst frühzeitigem Beginn der „Aktivierung“ der Einzelnen (ebd., S. 100). Außerfamiliären (frühzeitigen) Erziehungsformen, Präventionsformen und besonderen Adressaten, wie Frauen, Kindern und älteren Generationen (van Dyk/Lessenich 2009, S. 11) kommt dabei eine besondere Bedeutung als „soziale Investitionsgüter“ zu (Lessenich 2008, 97ff., 106ff.). Vormalige Fragen sozialer Gerechtigkeit (Zugänge zu Arbeitsmärkten, Geschlechtergerechtigkeit u.v.m.) werden entsprechend dieser Rationalität nicht primär als diese thematisiert, sondern die Logik und Rechtfertigung erfolgt vielmehr über ökonomische Notwendigkeiten (ebd., S. 113).

Wie Christoph Butterwegge (2008, S. 143f.) argumentiert, sind es vornehmlich zwei Narrative, auf die sich Vertreter neoliberaler Politiken stützen, um den Umbau des Wohlfahrtsstaates zu

[59] Ausführlich hierzu Kapitel zwei.

[60] Zum Flexibilisierungsdiskurs siehe z.B. auch Norman Fairclough (2011, S 364ff.).

[61] Bezeichnend ist auch hier die Umstellung der Begrifflichkeit, von dem Begriff der Motivation auf den Mobilitätsbegriff, wie auch Boltanski und Chiapello anmerken (ebd., S. 129ff.).

[62] Zu den transnationalen Zusammenhängen, Folgen und neuen Formen sozialer Ungleichheit siehe z.B. Sennett (2005/2007, S. 69ff.), Heinz Bude (2008), Beck/Poferl (2010); Lessenich (2016); Geiselberger (2017) und klassisch zu den Folgen von Arbeitslosigkeit Maria Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel (1933/1975).

rechtfertigen. Das ist zum einen die spezifische argumentative Einbindung von „Globalisierung". Globalisierung wird dabei vornehmlich als Standortkonkurrenz aufgefasst, die wiederum zu einer organisationalen und managerialen Effizienzsteigerung der Wirtschaftsprozesse anhält. Zum anderen rekurrieren die Diskurssprecher auf den demographischen Wandel[63], der Kürzungen abverlangen würde und ebenso als vornehmlich ökonomisches Problem gedeutet wird. Auch die vorab ausgeführten Umdeutungen im Hinblick auf Verschiebungen von Verantwortlichkeiten diskutiert Butterwegge (ebd., S. 154ff.), die er als dreifache Modifikation von Gerechtigkeitsvorstellungen ausführt. So führt der Autor pointiert aus:

> „Die für den Wohlfahrtsstaat konstitutive Wertebasis erodiert und der Gerechtigkeitsbegriff wird in dreifacher Hinsicht modifiziert: von der Bedarfs- zur „Leistungsgerechtigkeit", der Verteilungs- zur „Beteiligungsgerechtigkeit" und der sozialen zur „Generationengerechtigkeit". Zudem diskreditiert man soziale Gleichheit und Gerechtigkeit, indem die Freiheit stärker im Sinne von „Privatinitiative", „Eigenverantwortung" beziehungsweise „Selbstvorsorge" (fehl)interpretiert wird." (ebd., S. 154).

Wie diese Argumentationen mit Bildungsdiskursen verflochten werden, wird im dritten Kapitel ausgeführt.

In dem nun von Lessenich ausgeführten „Mobilisierungsprozess" stellen jedwede Formen der Inaktivität, des Stillstands und Innehaltens die Negativfolien schlechthin dar (Lessenich 2008, S. 76-77). Nun lässt sich daran anschließend auf den ersten Blick formulieren, dass Lehr- und Lernformen, die den Lernprozess wortwörtlich in Bewegung setzen („tätiges handlungsorientiertes Lernen"), überaus anschlussfähig an diese Logik sind, beziehungsweise diese Logik in ihrer *Form* paradigmatisch symbolisieren. Dies ist im weiteren Gang der Arbeit empirisch genauer zu untersuchen.

In der weiteren Argumentation von Lessenich (ebd., S. 77ff.), in Auseinandersetzung mit gouvernementalitätstheoretischen Überlegungen, weist er darauf hin, dass der Umbau hin zum „aktivierenden Sozialstaat" nicht als eine Generalisierung des indirekten Selbstführungsprinzips zu verstehen ist, sondern sich unterschiedliche Weisen der Regierung, im weiten Sinne der Konzeptualisierung von Regierung von Foucault (z.B. 2004), in der gegenwärtigen Konstellation ausmachen lassen. Auch zeigen sich Paradoxien, Nebenfolgen und Brüche in der neuen „sozialstaatlichen Relationierung" und der doppelten Konstitution von Subjekten (ebd., S. 84f.). Auch wenn sich deutliche Universalisierungstendenzen ausmachen lassen, kann keine hegemoniale oder geschlossene Rationalität konstatiert werden, so Lessenich (ebd., S. 117ff.). Aktivierung als Antwort auf die vielfältigen Herausforderungen und Probleme des alten sozialstaatlichen Modells kann zusammenfassend als „Dialektik von Mobilität und Kontrolle" erachtet werden, in der in neosozialer Form und Regierungsweise diese Dialektik in die einzelnen Individuen ‚hineinverlegt' wird.

Eversberg fasst im Anschluss an Lessenich die Ausrichtung und Rationalität im Hinblick auf aktivierende Arbeitsmarktpolitik wie folgt zusammen:

> „Aktivierende Arbeitsmarktpolitik ist zu verstehen als eine politische Bewältigungsstrategie, die an den diversifizierten, „Portfolio" basierten Reproduktionsstrategien der Elitemilieus anknüpft und in deren Rahmen die

[63] Hierzu ausführlich Butterwegge (ebd., S. 147f.).

> Logik des diversifizierten spezifischen Kapitals ebenso (, ‚Lisa-Marian Schmidt) wie die dafür erforderliche aktiv-selbstkonstruierende Subjektivität auch in die unteren Segmente der Erwerbsbevölkerung hinein verallgemeinert werden sollen, um auch diese Gruppen in ihrer subjektiven Verfasstheit besser an die „flexibilisierten", raum-zeitlich fragmentierten Bedarfe des Zugriffs auf Arbeitskraft im finanzialisierten und digitalisierten Kapitalismus anzupassen." (Eversberg 2014, S. 86).

Dennis Eversberg spitzt die Einschätzung soweit zu, von einem Paradigmenwechsel zu sprechen, den er vornehmlich in der Abkehr der Unternehmen, der ökonomischen wie auch kulturellen Eliten, von der „Logik von Titel und Stelle" hin zur Erzeugung von Arbeitssubjekten, die beständig ihr Kompetenzportfolio und der für sie erkennbaren Bedarfen an potenziellen Arbeitgebern überprüfen, begründet sieht (ebd., S. 87).

Unterschiedliche Instrumente zur Erzeugung einer marktgerechten Haltung und Darstellungsweise finden dabei ihren Einsatz, wie etwa das Fallmanagement, in dem detailliert Stärken wie auch Schwächen erfasst und bearbeitet werden, die Erstellung von (Kunden-)Profilen u.v.a. (ebd., S. 88-93). Unter Rekurs auf die Arbeiten von Christian Marazzi argumentiert Eversberg, dass es in dem gegenwärtigen Finanzmarktkapitalismus zu einer Verallgemeinerung der Verwertung menschlicher Tätigkeiten komme, die im Kern die Aktivierungslogik wiederspiegelt, in der jedwede Form von Aktivitäten zu einer Steigerung von Wertmengen beitragen, und „[...] statt der Arbeitskraft wird (nun, Lisa-Marian Schmidt) das Leben als solches ausgebeutet [...]" (ebd., S. 41).

Eins der zentralen Elemente in der aktivierenden marktwirtschaftlich-sozialstaatlichen Vergesellschaftung ist der *Präventionsgedanke* und eine Reihe von Präventionsmodellen[64], die als vorausschauende Aktivitäten ebenso die spezifische neosoziale Moralökonomie der Schuld und Verantwortung impliziert (Lessenich 2008, S. 118f.).[65] Diese reflexive Form der Regierungsweise kulminiert in einer Vielzahl von Sozialtechnologien, wie bereits in Teilen ausgeführt, und findet verdichtet Ausdruck in der Figur des „unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2007, S. 61)[66], die Ähnlichkeit zu der Subjektivierungsform des Projekt-Selbst, beziehungsweise der „Selbst- GmbH" aufweist, die sich u.a. durch Polyvalenz, Flexibilität und Risikofreude auszeichnet, so Boltanski und Chiapello (2003, S. 156). Als umfassende Rationalität und Leitbild der Selbstführung verflechten sich verschiedene Diskursstränge in dem Komplex des „unternehmerischen Selbst", das totalisierende wie individualisierende Effekte zeitigt. Insgesamt weist diese Rationalität ein Spannungsverhältnis zwischen einem demokratisierenden Impetus und einer gesteigerten Wettbewerbslogik auf (ebd., S. 70ff.). Auch Ulrich Bröckling konstatiert, dass mit der Erosion des Sozialstaats ab den 1980er Jahren die Diffusion der unternehmerischen Rationalität zu be-

[64] Communities haben dabei eine immense Bedeutung, wie beispielsweise Nikolas Rose (2000, S. 80ff.) ausführt. Der Autor argumentiert, dass im Zuge der beschriebenen Transformationsprozesse solidarische Gemeinschaften eine deutlichere Relevanz erhalten und die „Regierung durch Communities" ein wesentliches Element im Zuge der Umstrukturierung der Regierung des Sozialen, als Instrumente und Gegengifte für eine Reihe von Problemlagen und Politiken, in dem persönliche Loyalitäten und spezifische Motive mobilisiert und eingebunden wird.

[65] Zu Kritiken siehe exemplarisch zum Beispiel Lessenich (2008, S. 138). Zur Aktivierung von Inkompetenz in solchen Programmen Marion Ott (2011).

[66] Bröckling (2007, S. 10f.) bezieht sich dabei auf das Regierungsprogramm und Diskursfeld des unternehmerischen Selbst. Die Analyse bezieht sich auf praktische Anleitungen in Form von Ratgebern, Manuals u.v.m., die allerdings nicht ohne weiteres Rückschluss auf die situative Ausdeutung, Umdeutung und Selbstformierung reflexiver und kreativer Akteure zulassen, die sich auf diese Subjektposition (in je spezifischer Weise) beziehen oder im Modus des Unternehmerischen, beziehungsweise dem unternehmerischen Selbst, adressiert werden.

obachten ist und in einer Reihe dominanter Techniken und Programmen ihren Ausdruck findet (ebd., S. 50ff.).

Die „Grammatik der Härte", wie auch „der Sorge" beinhaltet, so Bröckling, eine inhärente Entgrenzungs- und Steigerungslogik, die für den Einzelnen eine strukturelle Überforderung erzeugen kann. So soll etwa primär über Wettbewerbe eine Steigerung der Lern- und Leistungsfähigkeit erzeugt werden und in der optimalen und selbstgesteuerten Passung an Marktanforderungen münden. Eine Vielzahl der Techniken zielt dabei auf die Steuerung der intrinsischen Motivation ab, die durch typische „Stimulationsexperten" vermittelt und befördert werden, wie etwa durch Berater (ebd., S. 163). Diese Subjektivierungsform vereint dabei gegensätzliche Anforderungen und Eigenschaften des Subjekts, die neben den ausgeführten Effekten eine fortwährende Anspannung und ein Gefühl des Ungenügens evozieren. Mit der sich entwickelnden Intensivierung der „vollständigen Mobilmachung", lässt sich parallel die Verbreitung veränderter Ansprüche und Verfahren an der Herstellung von Qualität beobachten. Das neue Arrangement des Qualitätsmanagements zeigt sich kondensiert in zwei Techniken die zugleich auch als Verdichtungspunkte der Marktlogik erachtet werden können. Neben dem TQM ist dies, laut Bröckling (2007, S. 236ff.), im 360 Grad Feedbackverfahren paradigmatisch verkörpert.[67] Die Vorstellung der feedbackgeleiteten Selbststeuerung erreicht durch ein feinmaschiges Netz der Beobachtungs-, Bewertungs-, und Aufschreibeverfahren den Höhepunkt. Die zumeist graduellen Bewertungsformen zielen dabei letztlich auf ein individuelles Leistungsprofil ab. Mittels der Verzifferung und quantifizierenden Methodiken werden Durchschnittsfälle konstruiert, die als Norm und Fixpunkte für Normalisierungen fungieren. In der Hierarchisierung der Optimierungsaspekte des Kompetenzsubjekts zielen die meisten Techniken auf die Verhaltenssteuerung ab. Alles was nicht beobachtbar oder Ausdruck und Relevanz für das Verhalten/Aktivität hat, ist dem zunächst untergeordnet. Als „demokratisierter Panoptismus" kann dieser Komplex auch als Form der kollektiven Geständnispraktik erachtet werden (ebd., S. 237f.). Nicht nur erscheint das einzelne Individuum in der Rationalität als neokybernetisches Rückkoppelungssystem, auch kollektive Akteure werden entsprechend konzipiert. Das Deutungsmuster neokybernetischer Rückkoppelungssysteme verweist dabei auf die machtvolle Diffusion *kybernetischer Denkmodelle* und Politiken, die sich seit den 1930er/40er Jahren vollzieht. Verschiedene Prozesse sind für die Ausbreitung und Verknüpfung von Elementen in dem neokybernetischen Konnex relevant. Es sei an dieser Stelle kurz auf die Relevanz der Hirnforschung als Leitwissenschaft für u.a. gegenwärtige Biopolitiken verwiesen (z.B. Maasen 2010, S. 183-186) und die Entwicklung innerhalb dieses Diskurses (Star 1989; Hagner 2007).[68] Prominent arbeitet auch Donna J. Haraway in einer Vielzahl von Studien die Verschie-

[67] Zur Einführung und Anwendung in Schulen siehe Kapitel drei.

[68] Eine angekündigte Revolution der Hirnforschung wurde im Jahr 2004 von elf führenden Neurowissenschaftlern in der Zeitschrift „Gehirn und Geist" verkündet. Siehe hierzu: www.gehirn-und-geist.de/manifest?_ga=2.255583240.1865954089.1505806727-748232045.1505806727, Zugriff zuletzt am 19.09.2017. Dabei ist das Feld der Neurowissenschaften auf das engste mit weiteren Disziplinen verknüpft, insbesondere der Molekularbiologie/Genetik, die auf eindrückliche Weise ebenso in der gegenwärtigen Verfasstheit die Idee einer be- und umschreibbaren molekularen Soft-

bung und Herausbildung hin zu einem „Weltbild der Kodierung", in dem quer zu den verschiedensten Disziplinen insbesondere der Bio-Technoscience, eine „[...] Übersetzung der Welt in ein Problem der Kodierung [...]" (Haraway 1995, 48ff.) erfolgte, und hineinwirkt in die verschiedensten gesellschaftlichen Sphären.[69] Haraway zeigt die Verbindungen und Bedeutungen zu den sich wandelnden kapitalistischen Formationen der zunehmenden Verschränkung von Techniken und Körpern, der Bedeutung des Militärs u.v.m., die letztlich zur Herausbildung von „Cyborgs" führten, die eine der machtvollen Verschmelzungen und Überschreitungen von Grenzen ab spätestens den 1980er Jahren markiert. So schreibt Haraway pointiert:

> „Im späten 20. Jahrhundert, in unserer Zeit, einer mythischen Zeit, haben wir uns alle in Chimären, theoretisierte und fabrizierte Hybride aus Maschinen und Organismus verwandelt, kurz, wir sind Cyborgs. Cyborgs sind unsere Ontologie. Sie definieren unsere Politik. Die Cyborg ist ein verdichtetes Bild unserer imaginären und materiellen Realität, den beiden miteinander verbundenen Zentren, die jede Möglichkeit historischer Transformationen bestimmen. In der Tradition „westlicher" Wissenschaft und Politik, der Tradition des rassistischen und patriarchalen Kapitalismus, des Fortschritts und der Aneignung der Natur als Mittel für die Hervorbringung von Kultur, in der Tradition der Reproduktion des Selbst durch die Reflexion im Anderen, hat sich die Beziehung von Organismus und Maschine immer als Grenzkrieg dargestellt. Die umkämpften Territorien in diesem Grenzkrieg sind Produktion, Reproduktion und Imagination." (Haraway 1995, 34f.).

Resonanzen (Rosa) werden in der von IuK-Technologien durchdrungenen Welten durch Klicks, Bits, Nullen und Einsen chiffriert, de-und rekodiert sowie mannigfaltig übersetzt in den sich so konstituierten Daten-Beziehungsströmen, die, so Haraway, und eine Reihe weiterer Autoren, neue Sozial- und Subjektformen ermöglichen beziehungsweise (mit-)kreieren (Knorr Cetina 1997; z.B. Turkle 1997).

Ähnlich argumentiert Jean Baudrillard (2011, S. 108ff.) unter Verweis auf dominante biotechnokybernetische Diskurse, in denen die Idee des (genetischen) Codes, und damit verbundene weitere Deutungsmuster, im Rahmen der gemeinsamen kybernetischen Perspektive eine Vision formuliert wird. Hier wird die Welt über ein Prinzip „vereint" und eine quasi mythischer Anspruch formuliert. In dieser neuen gesellschaftlichen Ordnung, so der Autor, verschiebt sich die Form der „[...] Kontrolle durch einen Zweck [...] hin zu (einer, Lisa-Marian Schmidt) neue(n, Lisa-Marian Schmidt) Form gesellschaftlicher Kontrolle durch die Vorausplanung, Simulation, programmatische Antizipation [...] (in der sich die vormals, Lisa-Marian Schmidt) kapitalistisch-produktivistischen Gesellschaften zu einer neokapitalistischen, kybernetischen Ordnung, die eine absolute Kontrolle anstrebt [...] (transformiert, Lisa-Marian Schmidt)" (Baudrillard 2011, S. 110).

Wie oben bereits angeklungen, stellt die Innovationsfähigkeit einen weiteren zentralen Imperativ dar. Damit rücken spezifische Thematisierungen entsprechender Eigenschaften und Handlungsformen der Subjekte in den Fokus. Diese sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

---

ware zum Ausdruck bringt. Aus der Vielzahl an bestehenden Arbeiten zu diesem biomedizinischen Dispositiv sei z.B. auf die Arbeiten von Lilly E. Kay (2005) oder Thomas Lemke (2005); (2007) verwiesen. Den überaus facettenreichen Entwicklungen und Debatten unter der Selbstbezeichnung der Kybernetik kann ich in dieser Arbeit nicht annähernd gerecht werden, daher sei an dieser Stelle einige Arbeiten genannt, z.B. Susan L. Star (1989); Rammert (1995); Meister/Lettkemann (2004); Meyer (2004); Bowker (2005); Hagner (2007); Pickering (2007).

[69] In Kapitel drei wird dies für das Feld der Pädagogik ausgeführt.

1.8 Kreativität (-sdispositionen)

Neben den ausgeführten (erwünschten/akzeptablen/legitimen) Subjektfiguren nimmt das erschaffende, kreative Potenzial von Subjekten, so Bröckling (2007), eine zentrale Bedeutung in dem Ensemble des „unternehmerischen Selbst" ein. Als Allheilmittel und Lösung für sämtliche Lebensbereiche erhält Kreativität als inhärenter Teil von Innovationen einen besonderen Stellenwert, so auch in den untersuchten schulischen Kompetenzfeststellungsverfahren.

Aus der Intelligenzforschung der 1950er Jahre entwickelte sich zunehmend ein eigenständiger Bereich, in dem Kreativität zum zentralen Gegenstand unterschiedlicher Experten, z.B. aus der Psychologie, erklärt wird und im Weiteren mit anderen Fähigkeiten verbunden wird, beziehungsweiseaus differenziert Gegenstand unterschiedlicher Definitionen und Techniken der Beförderung kreativer Potenziale ist.[70] Kreativität wird dabei als ambivalente Fähigkeit konzipiert. Dem schöpferischen und abseits üblicher Handlungs- und Problemlösungsweisen erfolgenden Denken und Wirken wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, bei gleichzeitiger Annahme der Gefährdung durch diesen abweichenden Charakter.[71] Durch den exzeptionellen Charakter bedarf es im Anschluss an diese Vorstellung auch entsprechend besonderer Techniken der Förderung kreativer Potentiale, die im Inneren des Subjekts verortet werden. Insbesondere im Kampf um Spitzenplätze oder in einem weitergehenden Szenario des „Überlebens der gesamten Menschheit" wird Kreativität eine Schlüsselstelle eingeräumt, so Bröckling (ebd., S. 153-167). Damit verknüpft ist die Vorstellung und Förderung permanenter Grenzüberschreitung, der Vereinigung von Gegensätzen u.v.m., die eine der Quellen für das oben ausgeführte Gefühl des Ungenügens sein kann (ebd., S. 167).

Auch Andreas Reckwitz (2012, S. 509) konstatiert eine Manifestation einer zentralen postmodernen Arbeitssubjektposition, des Kreativsubjekts, das ab den 1980er Jahren aus verschiedenen Strömungen der „Counter Culture", insbesondere der romantischen Tradition, Avantgarde aus den Musik- und Kunstkulturen der 1960er Jahre, der Frauen-, und Homosexuellenbewegung (ebd., S. 441-499) sowie den oben ausgeführten Managementdiskursen, resultiert. Reckwitz betont, und das zeigt die letztere Ausführung deutlich, dass die Subjektkulturen der (Post-) Moderne als jeweils „kulturelle Überlagerungskonstellationen" zu verstehen sind, in der verschiedene Verbindungen kultureller Codes erfolgen (Reckwitz 2012, S. 19). Reckwitz argumentiert in der Ausarbeitung zentraler Subjektkulturen, dass vornehmlich drei Experimentalräume die Transformationen der Subjektkulturen der Moderne beeinflusst haben. Zum einen die bereits genannten kulturellen Bewegungen[72], materiale Kulturen, die insbesondere auf digitale und kommunikationstechnische

[70] Siehe hierzu auch Reckwitz (2012, S. 222ff.).

[71] Das ist auch das zentrale Argument Joseph A. Schumpeters (1943/1994, S. 81ff.) der „schöpferischen Zerstörung", das insbesondere radikalen Innovationen inhärent ist.

[72] Reckwitz Analyse geht dabei freilich weiter zurück. Für die, in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung interessieren vornehmlich die Entwicklungen in den 1990er Jahren. Kaum zu unterschätzen ist dabei in der Entwicklung, so Reckwitz, die Bedeutung der Psychologie. Ab den 1950er Jahren entsteht über die verschiedenen Stränge hinweg eine Formation, die als „Selbstverwirklichungspsychologie" bezeichnet werden kann. In dieser finden Bezugnahmen auf den deutschen

Technologien bezogen sind, sowie der quer verlaufende Diskurs der Humanwissenschaften (ebd., S. 18.). Der Autor betont dabei insbesondere die bedeutsame Rolle ästhetischer Bewegungen, die zu den Transformationen der Subjektkulturen führten.

Zentrale Semantiken der so entstandenen Form des Kreativsubjekts, sind Jugendlichkeit und Beweglichkeit in jederlei Hinsicht und die Suche nach Neuartigkeit um deren selbst willen. Damit wird die Figur des quasi „militärischen Angestelltensubjekts" letztlich abgelöst (ebd., S. 508).

Reckwitz argumentiert ausgehend von den Diagnosen der entstandenen „post-bürokratischen Arbeitsformen" der vornehmlichen Projektarbeit, dass mit der entstandenen flexiblen Spezialisierung eine Reihe von Fähigkeiten im postmodernen Arbeitssubjekt verschmelzen, die sich aus dem Bereich des Unternehmerischen und der Kreativarbeit[73] speisen und zu einer Verstärkung der künstlerischen Kreativitätskultur und der ökonomischen Innovationsimperativen führte (ebd., S. 511). Produktion bezieht sich dann in einem weiten Sinne auf die Hervorbringung von Neuem, dessen ästhetische Aspekte eine herausgehobene Bedeutung inne hat.[74] Die so konstituierten Symbolarbeiter haben eine libidinöse Begehrensbeziehung zum Akt der symbolischen Kreation, für den das Erleben des Innovationsprozesses zentral ist (ebd., S. 512-513). Das Kreativsubjekt transformiert sich im Akt der kreativen Problemlösung selbst, auch mit dem Ziel durch die Arbeit „personal growth" zu erleben und zu erreichen, das als quasi natürliches Potenzial entfaltet wird. Eng damit verbunden ist eine affektive Aufladung des Projekts, das als „Erlebnis- und Stilisierungsgemeinschaft" Lebendigkeit verkörpert (ebd., S. 515). Kreativität als „Supercode" und Kreativarbeit als „Lebens-Stil" beinhaltet demnach veränderte Rekrutierungsmuster der Projektmitarbeitenden. Die Bedeutung der veränderten Umweltbeziehung, insbesondere der veränderten Kundenbeziehung, impliziert dann vornehmlich die Produktion von kreativen und begehrten Neuerungen, die besondere Fähigkeiten im Umgang mit den Konsumenten erfordert. Ob dies derart auch Relevanz in Bildungsdiskursen und in schulischen Lernformen hat, bleibt zu untersuchen.

In einem doppelten Sinne bedeutet dies Diskontinuität für die Projektarbeitenden: Zum einen durch die permanente Reorganisation und zum anderen durch die zeitliche Befristung der Projektarbeit. Die Diskontinuität der Arbeitsbiografien setzt, so Reckwitz, eine spezifische Form der Selbstführung voraus, die auf Elemente der bürgerlichen Subjektivität der Freien Berufe verweist (ebd., S. 523).

Für die vorliegende Arbeit sind auch die von Bröckling herausgearbeiteten neuen Sozialtechnologien relevant, die sich aus der Verbindung alternativer Bildungskonzepte, Praktiken der Therapeutik und künstlerischen Avantgarde entwickelten (ebd., S. 175ff.). In den Konnex geht die reformpädagogischen Ideen der Entwicklung gesteigerter Problemlösungskompetenzen durch das

---

Idealismus und die Romantik statt, die die Formierung einer expressiven Subjektivität befördern und ebenso die Ausdehnung der psychologischen Therapie- und Beratungsbedürftigkeit, so Reckwitz (2012, S. 215).

[73] Hierzu siehe auch z.B. Richard Florida (2003).

[74] Zur Ästhetisierung des Sozialen und insbesondere des Körpers siehe das letzte Teilkapitel im Kapitel eins dieser Arbeit.

Lernen aus Erfahrungen von Paolo Freires ein.[75] Wie weiter unten ausgeführt wird, finden sich gerade im Bereich der Feedbacktechniken Formen, die auf diese Konstellation verweisen.
Mit der Verbindung der Markt- und Projektlogik erhalten das Leben und der Lebenslauf sodann eine veränderte zeitliche Ordnung. Kurzfristige Projektphasen und Sozialbeziehungen strukturieren vornehmlich den Lebenslauf, in dem Sozial- und Informationskapital an Bedeutung gewinnen, so Bröckling (ebd., S. 260). Die Kunden-Lieferanten-Beziehung wird in dieser Entwicklung weitgehend generalisiert, wie oben angeführt (ebd., S. 221).

1.9 Zur Bedeutung von Beratung(en) in der Gegenwartsgesellschaft und Veränderungen in der Arbeitswelt[76]

Vielfach ist in den vorangegangenen Kapiteln die Entstehung und Bedeutung von Beratung, verschiedenen Beratungsformen und die Sozialfigur des Beraters angesprochen worden. In diesem Teilkapitel werde ich zusammenfassend einige der prägnantesten Befunde hierzu kurz ausführen. Warum ist dies für den Untersuchungsfall dieser Arbeit (erneut) relevant? Ein Charakteristikum gegenwärtiger schulischer Zukunftsbeziehungsweise Berufsvorbereitung ist die Einbindung externer Experten aus den unterschiedlichsten Bereichen, die maßgeblich diesen Bereich mit-strukturieren und daneben auch an der Ausgestaltung der Bildungspolitiken beteiligt sind.
Nachfolgend widme ich mich den Fragen der Ebenen und Charakteristika der Transformationen von Arbeit, im Hinblick auf Veränderungen des Arbeitsverständnisses und Arbeitswissen in längerer historischer Perspektive, sowie den jüngeren Transformationen im Zuge der Ausweitung der Tertiarisierung und aktuellen Debatten und Verteilungsmuster über/von Arbeitsformen.
Eine Vielzahl von Forschung besteht zu den verschiedensten Formen und der historischen Entwicklung von Beratung. Im Folgenden werde ich einige Charakteristika von Beratung vorstellen und zentrale Befunde zu Beratung im Kontext reflexiver Modernisierungen (für einen Überblick z.B. Schützeichel/Brüsemeister 2004; Duttweiler 2013; Lorenzen/Schmidt/Zifonun 2014). Eine erste Einteilung der verschiedenen Zugänge zum Beratungsphänomen kann über die Konzeption von Beratung aus kommunikationssoziologischer Perspektive als Gattung erfolgen, die als Lösung oder Bearbeitungsform ein zentrales gesellschaftliches Problem markiert (Knoblauch 1995; Schützeichel 2014, S. 42f.). Die Akzentuierung der spezifischen diskursiven Durchdringung der Beratung als spezifische Form der Subjektivierung, erfolgt in einer Reihe von Studien, neben den oben bereits genannten sei auch auf die Studie von Traue (2010b) und für den Bereich der Therapeutik klassisch Foucault (z.B. 1961/1973) oder auch Eva Illouz (1997/2013) verwiesen.[77] Insbesondere Illouz hebt hervor, dass der therapeutische Diskurs maßgeblichen Einfluss auf die Veränderung autobiographischer Erzählung hatte und hat (Illouz 1997/2013, S. 304ff. und zu

[75] Zu den anthropologischen Grundannahmen, die der eingehegten Empowermentvorstellung zugrunde liegen, siehe Bröckling (2007, S. 195ff.).

[76] Einige der nachfolgenden Überlegungen sind bereits in Schmidt (2014) publiziert.

[77] Der Bereich schulischer Beratung ist Gegenstand des dritten und vierten Kapitels.

den Gattungsmerkmalen der therapeutischen Erzählung siehe 308f.). Wie Niels Spilker in seiner Analyse zum Lerndispositiv, unter Verweis auf die Analysen von Alex Demirović zu (neuen) politischen Herrschaftsformen ausführt, ist Beratung schon immer konstitutiver Bestandteil des politischen Systems. Allerdings lassen sich auch im Bereich der Politikberatung eine Ausweitung der Beanspruchung von Beratung konstatieren, die unter anderem eine Fiktion der politischen Neutralität bestimmter politischer Entscheidungen erzeugen (können) und Innovationsbereitschaft signalisiert/signalisieren kann (2013, S. 257).[78] Unter Bezugnahme auf Peter Fuchs fasst Traue Beratung zusammen als „Die ‚magische Welt der Beratung' repräsentiert Zukünfte für Institutionen und Individuen und verspricht ihnen Optimierung und Steigerung von Glück und Produktivität." (2010b, S. 13) und so spricht der Autor dann auch pointiert im Hinblick auf die Diffusion von Beratung von einer „Optionalisierungsgesellschaft" (ebd., S. 272f.) und „optionalisierenden Beratungsdispositiven" (2010c).[79]

Die „professionelle Reflexivierung" von Situationen in Beratungen entwickelte sich zunächst von eher hierarchischen Formen hin zu einer Pluralisierung der Beratungsformen und ist vornehmlich in Bereichen zentral, in denen traditionelle Problemlösungen keine Lösungen bieten, so Rainer Schützeichel (2014, S. 31). Aber, so der Autor, mit ihrer machtvollen Durchdringung der Sozialwelten werden häufig Entscheidungen konstruiert für Probleme, die erst durch Beratung erzeugt werden.

In der Rekonstruktion der verschiedenen Beratungsdiskurse lässt sich mit der Verbindung aus dem Diskurs der humanistischen Psychologie und der Kybernetik, so Traue (2010b, S. 143f.), von einem diskursiven Bruch sprechen, der zu einer deutlichen Transformation des psychologischen Diskursstrangs führte. Neben einer Vielzahl von Techniken, die die Kybernetik bereitstellt, nimmt diese dabei eine wichtige Legitimationsfunktion und Durchsetzung kapitalistischer Prinzipien ein. Die systemische Beratung zielt dabei vornehmlich ab auf die Herstellung eines Optimums, das zwischen komplexen soziotechnischen Konstellationen hergestellt werden soll und „[...] legitimiert die weitgehende Deregulierung aller Lebensbereiche [...]" (ebd., S. 152). In der Verbindung aus Steuerungsideal, Steuerungstechniken sowie Lebensprozessen liegt dabei der besondere Vorzug, der zu einer Vielzahl an Varianten ‚kybernetisierter' Beratungsformen führte (ebd., S. 155). Bedeutsam für den Untersuchungsfall dieser Arbeit ist ein weiterer Aspekt, den

[78] Die Funktionen und Dysfunktionen „helfender Interaktion", die an den Zielsetzungen der beteiligten Akteure in der Beratungssituation und -beziehung ansetzen, analysieren eine Vielzahl von soziologischen und pädagogischen Studien (für einen Überblick siehe Schützeichel 2014, S. 41). Daneben ist freilich noch ein breites Forschungsfeld etwa im Bereich der Medizinforschung anzusiedeln, in der etwa die Arzt-Patienten-Beratung Gegenstand der Analyse ethnomethodologischer oder interaktionistischer Zugänge ist u.v.m., siehe exemplarisch z.B. Heath/Luff/Sanchez Svensson (2003); Begenau/Schubert/Vogd (2009). Zu der Entwicklung und Charakteristika beratenden Interventionsformen in der Sozialen Arbeit beziehungsweise der Sozialen Arbeit im Feld der Beratung siehe exemplarisch z.B. Albert Scherr (2014).

[79] Im Rahmen der Studie untersuchte der Autor neben den Diskursen der Beratung ausgehend vom 18. Jahrhundert auch die Berufs- und Sozialstruktur gegenwärtiger Beratungsformen in drei Großstädten, die, wenn ich es recht sehe, vornehmlich auf „die Welt der Erwachsenen" abzielen. Neben der Analyse von Beratungsliteratur führte Traue in der Studie ebenso teilnehmende Beobachtungen und Interviews durch. Ausführlich zur Entwicklung der unterschiedlichen Beratungsdiskurse und -praxen siehe Traue (2010b, S. 112ff.).

Traue (ebd., S. 204) in der Transformation der humanistischen Psychologie durch die Kybernetik ausführt. Es ist die ‚Umstellung' vom „[...] Leitmedium der Textualität (für das die Psychoanalyse beispielgebend ist) auf das Leitmedium der körperlichen Inszenierung [...] bis zum Leitmedium der digitalen Schrift." (ebd., S. 204). Im Zentrum steht, so der Autor, das Nicht-Wissen der alltäglichen oder auch professionellen Selbst-, Lebens- und Arbeitsführung (ebd., S. 251). Die zentralen Diskursstränge, die der Autor für gegenwärtige Beratungsformen herausarbeitet, umfassen die Diskurse der Systemtheorie, der Entscheidungs- und Humankapitaltheorie und eine Reihe von Sozialtechnologien, die aus dem weiteren Umfeld der Betriebswirtschaft stammen. Grundgedanke der Optionalisierungsrationalität ist die „Informalisierung der Normativität" (ebd., S. 273) und das Feedback, so Traue. Letzteres ist eins der zentralen Deutungsmuster kybernetischer Provenienz und gleichzeitig Technik, über die die Subjektivierung erfolgt. Mit der Verbindung zu kybernetischen Wissensbausteinen wird die Beratungskultur von einer Konfliktkultur hin zu einer Kultur der Moderation transformiert, die, so Traue (ebd., S. 274), zu einer Umgestaltung des Politischen führt und das Soziale oder auch das Selbst als „Entscheidungsraum" (weiter) konstituiert (ebd., S. 275). Eine Reihe von Beratungsformen beinhalten daneben, dass diese nicht nur eine spezifische Form der Verantwortlichkeit des Einzelnen konstruiert, sondern zugleich auch Verantwortung verschiebt, beziehungsweise „[...] zugleich zutiefst verantwortungslos (macht, Lisa-Marian Schmidt)." (ebd., S. 279). Qua Funktion werden spezifische Aufgaben an Beratung übertragen, damit erfolgt also bereits ein Akt der Verschiebung von Verantwortung und Entlastung bestimmter Akteure (ebd., S. 278). Auch kann Beratung als Antwort auf die Anforderungen der Selbstinszenierung der Subjekte und daraus entstehende Überforderungen verstanden werden, die als Bewältigungs- und Vermittlungsinstanz eine Reihe von Orientierungen und Selbsttechniken bereitstellen (ebd., S. 280).

Durch die Reflexivierung von Problemen, Situationen und Konstellationen trägt Beratung maßgeblich, so Schützeichel, zur De-Traditionalisierung bei und kann Beratung anschließenden Beratungsbedarf generieren. Das eigentliche Ziel der gesteigerten Handlungsautonomie des Klienten wird dabei umgekehrt und der Verlust von Autonomie und Abhängigkeit erzeugt (Schützeichel 2014, S. 45). Ein weiteres Paradox von Beratung zeigt sich in der Verunmöglichung von Entscheidungen im Beratungsprozess. Da Beratung, so der Autor, zumeist in Situationen mit großem Entscheidungsdruck intervenierten, die Kommunikation aber auf eine Entschleunigung des Handelns setzt, kann es in dem Prozess selbst nicht zu Entscheidungen kommen (ebd., S. 43-44). Neben den gesellschaftlichen Bedarfen führt der Autor die Vielzahl und Ausdifferenzierung von Beratung auch auf die „Eigenlogik von Professionen" zurück, die tendenziell zu Entgrenzungen tendieren (ebd., S. 28). Zentrale Wissensformen kondensiert Schützeichel aus der Diskussion verschiedener Beratungstypen. Neben dem professionellen Fallwissen ist es das Transformationswissen über den Fall, das den Wissensraum professionalisierter Beratungen auszeichnet, neben den spezifischen Legitimierungen der professionellen Praxis an sich und auch den Formen des

Nicht-Wissens. Die typischen Praktiken der Fallherstellung und -transformation in Beratung erfolgt zumeist stark fokussiert und abstrahiert von einer Reihe von Zusammenhängen, wobei im Laufe des Prozessierens des Falls eine Festlegung der Klienten auf die entsprechende „Relevanzordnung des Falls" stattfindet (ebd., S. 32). Dem geht die Bereitschaft der Klienten voraus, sich als Klienten zu begreifen (zu lernen) und auch „klientilisieren" zu lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Beratungsformen und die in ihnen vermittelten Selbstpraktiken sich als eine Praxis begreifen lässt, die abzielt auf die Imagination, Planung und Thematisierung der Zukunft des Individuums, beziehungsweise auf das projektive Selbst oder die Organisation und deren mögliche Optionen im Rahmen einer spezifischen Wissensordnung der involvierten Profession (Traue 2010a, S. 255). Neben den angesprochenen Formen der direkten Beratung existieren eine Fülle von Formen der mittelbaren Beratung, die im Rahmen von medialen Unterhaltungsangeboten feil geboten werden, und die Duttweiler (2013, S. 27f.) vor dem Hintergrund der Vielzahl von Beratungsangeboten als Techniken mit „unabschließbarem Steigerungsimperativ" charakterisiert. Diese können Bestehendes negieren und die Selbstverständlichkeiten des Alltags und der Lebensführung kontinuierlich zur Disposition stellen (ebd., S. 27). Als Anti-Subjekt konstituiert diese Rationalität all die Akteure, die sich Beratungen entziehen oder als beratungsresistent erweisen (ebd., S. 28), auch, da Optimierungsbedarf als Normalität erscheint (ebd., S. 23).[80]

1.10 Arbeitswelten und Arbeitswissen im Wandel

Die Anforderung einer eigenverantwortlichen und reflexiven Lebensplanung und -gestaltung sowie die damit verbundene Verlagerung und Zuschreibung von Verantwortlichkeiten des persönlichen Erfolgs oder des Scheiterns (Beck 1986, S. 218), finden ihre Entsprechung auch im Hinblick auf die *Veränderungen und Anforderungen des Einzelnen in der Arbeitswelt* (Voß/Egbringhoff 2004). Dies ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts und steht freilich in Verflechtungen mit den vorangegangenen Ausführungen der verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Transformationen und der schulischen Bildungsdiskurse und -praxis. Das Wissen über Wandlungsprozesse in der Arbeitswelt auch in die schulischen Bildungsdebatten und Praxis vermittelt werden, wurde in den vorherigen Kapiteln bereits angesprochen und wird in den nachfolgenden Kapiteln ebenso beschrieben. Eine exakte Darstellung der Historie des Arbeitsbegriffs und den bildungspolitischen Debatten ist kein Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

Ich werde in dem nachfolgenden Abschnitt in drei Schritten vorgehen: Zunächst wird in längerer historischer Perspektive der kulturhistorische Transformationsprozess des Arbeitsverständnisses skizziert. Damit verbunden ist die Frage der unterschiedlichen Differenzierungsweisen, Inwertsetzungen und Hierarchisierung spezifischer Wissensformen. Nachfolgend werden die wirt-

[80] Rose (2000, S. 103) konstatiert, dass insbesondere Beratungen im Bereich der Fortbildungsindustrie als Formen des Managements „von Elend" erachtet werden können.

schaftsstrukturellen Wandlungsprozesse und Transformationen der Organisation von Arbeit thematisiert und dann hinsichtlich der Frage der Berufsbiografien in jüngerer zeithistorischer Perspektive ausgeführt, auf die Schulen vorbereiten (sollen).

1.10.1 Veränderungen und Relationierungen von Arbeits-Wissen

Mit den Verschiebungen in den Arbeitswelten zeitigen sich spezifische *symbolische Relationierungen, Auf- und Abwertungen bestimmter Wissensformen*, und damit verbundene Differenzierungen und Hierarchisierungen von Berufszweigen, Tätigkeiten und den in ihnen tätigen Akteuren und entsprechend auch denjenigen, die ‚außerhalb' der zentralen sozialen Ordnungen stehen, wie oben bereits angeklungen. Nun lässt sich im Anschluss daran fragen, welche typischen Differenzierungsweisen sich ausmachen lassen, insbesondere im Zuge der Modernisierungsprozesse.

Zwei Formen des Klassifizierens unterschieden Neckel/Sutterlüty (2010), die als Grundmodi der Differenzierung erachtet werden können. Neben den kategorialen Klassifikationen, die eine qualitative Differenzierung proklamieren, können graduelle Klassifikationen unterschieden werden, die Phänomene auf einem gemeinsamen Kontinuum anordnen und keine qualitative ‚Andersartigkeit' beinhalten.

Daneben kann, wie beispielsweise Keller (2009b, 30f.) am Beispiel einer Studie zum Abfalldiskurs argumentiert, im Zuge des Modernisierungsprozesses die Differenzierung entlang der „Logik des Zurücklassens des Verbrauchten" (ebd., S. 31), die in vielfacher Hinsicht in Klassifizierungspraktiken von Situationen, Personen, Dingen u.v.m. zum Ausdruck kommt, und Grenzziehungen des Wertvollen und des Wertlosen produziert, konstatiert werden. Mit Blick auf die Ordnungsherstellungen im Sozialen bedeutet dies Sortierungen und Hierarchisierungen von gesellschaftlich als ‚nützlich' und ‚unnütz' erachteten Mitgliedern, die maßgeblich über deren ‚Brauchbarkeit' im Hinblick auf den Erwerbsmarkt oder die Reproduktionsarbeit positioniert werden, so Keller. Entsprechend grauenvolle Weisen erfolgten und erfolgen in der ‚Aussortierung' der als ‚sozial wertlos' eingestuften Individuen (ebd., S. 31).[81] Ebenso bringen Reinheitsvorstellungen und damit verbundenen Rituale und ‚Säuberungsaktionen' die symbolischen Ordnungen und Wertigkeiten zum Ausdruck, in der zumeist „[...] die schmutzinduzierte Gefährdung von Ordnung [...]" (ebd., S. 33) deutlich wird.

Bedeutsam für die Frage der Teilungspraktiken in Gesellschaften ist die Verknüpfung und Ausprägung, die in der Verbindung der Ökonomien, politischen Regierungsweisen und Biopolitiken zur Entfaltung gebracht werden, wie z.B. Foucault (z.B. 2004) argumentiert. Mit der Verbindung der Disziplin und der Regulierung in der Normalisierungsgesellschaft erfolgt ab dem 19. Jahrhundert, so Foucault, die Entstehung dieser spezifischen Machttechnologie, die er als „Bio-Politik"

[81] Für eine Zusammenschau der Deutungsmuster in Armutsdiskursen siehe Bosančić (2014, S. 222). Rose (2000, S. 94f.) charakterisiert die Differenzlinien und Differenzierungspraktiken zwischen Menschen, die im Sinne einer dominanten Investitionslogik als „Eingegliederte" gelten können und denjenigen Menschen, die als Marginalisierte dieser Lebensführung nicht entsprechen oder aber zu ‚Anti-Gemeinschaften' zugehörig proklamiert werden.

bezeichnet (1999, S. 298ff.). Dabei zielt diese Biomacht zum einen auf den gesamten „Bevölkerungskörper“ ab und zum anderen auf die einzelnen Individuen und umfasst letztlich das gesamte Leben.

Wie Foucault in „Der Wille zum Wissen“ (1986)[82] argumentiert, steht ab dem 18. Jahrhundert in ökonomischer und politischer Hinsicht der Bevölkerungsregierung insbesondere die Sexualität im Mittelpunkt der Verwaltung.[83] Die zunehmende Problematisierung der Sexualität geht dabei einher mit Analysen und Interventionstechniken, bei der die schulische Pädagogik eine bedeutsame Rolle einnimmt. So identifiziert Foucault (ebd., S. 35f.) eine Reihe von Elementen, die in dieser Phase zu einer Intensivierung und Verbreitung des Sexualitätsdiskurses, auch in Schulen, geführt hat (ebd. S. 35). Dieser erscheint dabei vornehmlich als Gefahrendiskurs, was wiederum eine Reihe von Anreizen der Thematisierung schaffte und zu der Ausbildung einer Vielzahl an Diskurssträngen in der Folge führte (ebd., S. 38).[84] Wie Mike Laufenberg argumentiert, stellt insbesondere das Sexualitätsdispositiv die Verbindung zwischen „[...] Subjekten, Haushalt, Ökonomie und Staat her [...]“ (2014, S. 253) und weiter, also Biomacht immer auch eine biopolitische Ökonomie impliziert, in der das Leben auch aufs Spiel gesetzt wird, etwa durch Deinvestment oder ähnliches (ebd., S. 292). Wie führt nun Foucault im Folgenden die Analyse der Biopolitik weiter aus?

Foucault arbeitete in einer Reihe von Studien die zentralen Mechanismen der Biomacht heraus, die er in (statistischen) Vermessungen, Bewertungen und Vorhersagen identifiziert und als Interventionsfelder, insbesondere etwa lebensverlängernden Maßnahmen, die Stimulierung der Reproduktion oder auch die Senkung der Sterberate im Zentrum der Biopolitiken feststellt (Foucault 1999, S. 290). Neben der Optimierung des Lebens setzen die regulierenden Mechanismen vornehmlich an der Herstellung einer Balance an, die dem Mittelmaß entspricht und Wahrscheinlichkeiten und Zufälle kontrollieren und regulieren soll (ebd., S. 294). Neben dem Aspekt der produktiven, erschaffenden „Leben-Machenden“ Seite, die sich vornehmlich auf die bereits angesprochene Präventionspolitiken oder auch der Reproduktion und Lebensdauer bezieht, konstituiert diese Macht auf der anderen Seite die Verfügung über den Tod beziehungsweise das „Sterben-Machen“. Unter Letzterem fasst Foucault dabei nicht nur Formen der direkten Tötung, sondern umfasst auch

> „[...] Formen des indirekten Mordes: Jemanden der Gefahr des Todes ausliefern, für bestimmte Leute das Todesrisiko oder ganz einfach den politischen Tod, die Vertreibung, Abschiebung usw. erhöht.“ (ebd., S. 303).

Dabei schreibt sich der Rassismus als grundlegender Mechanismus ein in die Mechaniken der Macht und die zentrale Differenzierungslinie zwischen dem Leben und dem, was als Bedrohung des Lebens erscheint und entsprechend dieser Logik „sterben muß“ (ebd., S. 301). Mit der Hie-

[82] Zentraler Ausgangspunkt der Argumentation Foucaults in dem Band, das als Forschungsentwurf/Vorstudie gedacht war, ist die Kritik an der „Repressionshypothese“ und dem Interesse die Entstehung und Weisen der Wahrheitsspiele um Sexualität(en) zu untersuchen.

[83] Zeitlich geht dieser produktiven Macht-Wissen-Relation eine Disziplin voraus, so Foucault, was nicht bedeutet, dass diese völlig abgelöst wird.

[84] Zu den zeitlich früher verlaufenden Diskursen zur Sexualität siehe z.B. Foucault (1986, S. 64ff.); (1989).

rarchisierung von etwa Rassen und damit der Fragmentierung des sozialen Feldes wird, so Foucault, das „biologische Kontinuum" zergliedert. Die zweite Funktion, die dem Rassismus inhärent ist, besteht darin, eine kriegerische Art der Beziehungen zu etablieren, die eine Verbindung herstellt zwischen dem eigenen Leben und dem Tod eines Anderen oder einer Gattung insgesamt, die die eigene „gesünder und reiner" macht/machen soll (ebd., S. 302). Als biologische Beziehung in dieser Form setzt die Akzeptanz des Tötens, so Foucault von Rassen und Rassismus voraus.[85]

Die historisch spezifischen Verbindungen von Reproduktion und Arbeit sowie die Differenzierung des Gesellschaftskörpers entlang spezifischer symbolischer Bewertungskriterien, können als eine der zentrale Dimensionen des Möglichkeitsraums erachtet werden und innerhalb der Subjektivierungen auf eine besondere Form hin vollzogen werden sowie entsprechende Selbst-Weltverhältnisse konstituieren und Gesellschaft(en) (re-)produzieren. Im Anschluss an die Überlegungen Foucaults und auch die Konzeption innerhalb der Theorie reflexiver Modernisierung ist in zeitdiagnostischer und im Hinblick auf die Theoriearchitektur und Analyse die Betonung der Diskontinuitäten und vielfachen Verschränkungen von Macht- und Herrschaftsformen auszugehen, die entsprechende Differenzierungen, Ungleichheiten und Ausschlüsse produzieren.

Was bedeutet dies nun konkret für den Bereich der Arbeit und der Transformationen von Arbeitsverständnissen?

Im Folgenden werde ich die groben Linien des kulturhistorischen Wandels des (westlichen) Arbeitsverständnisses und damit verbundene Differenzierungen und Inwertsetzungen spezifischer Wissens- und Tätigkeitsformen nachzeichnen. Der Abschnitt zielt auch ab auf die Konturierung spezifischer historischer Sinnesregime und den damit implizierten Körperpolitiken.

Typische historische Differenzierungs- und Hierarchisierungslinien, die sich auf Arbeitsverhältnisse und Arbeitsformen beziehen, lassen sich zwischen den Polen „Praxis/Herstellen", „Kunst/Arbeit", „schmutzigen" und „sauberen" Tätigkeiten, „freien" und „unfreien" Arbeiten, der Vorstellung von „belebten" und „unbelebten" Aspekten und Elementen in Arbeitsverhältnissen verorten. Diese sind häufig gekoppelt mit der Differenzierung in „Kopf- und Handarbeit" in der symbolischen Ordnung von Arbeit. Auch Prozesse der Vergeschlechtlichung und/oder auch ‚Ethnisierung' (im Sinne von Zuschreibungen, siehe hierzu die Beispiele in Felden et al. 2012, S. 122ff.) von Tätigkeiten, Berufen und weiteren Strukturierungen der Arbeitswelt verweisen auf diese Dimension und spezifische Körperpolitiken von und in Arbeitswelten (hierzu die Ausführungen weiter unten). An der Stelle sei auch noch einmal auf die Argumentation von Gudrun Lachen-

[85] In den nachfolgenden Ausführungen führt Foucault die Entwicklung des Rassismus im Zusammenhang mit dem Kolonialismus aus und erweitert die anfängliche Bestimmung von Rassismus. Unter Rassismus versteht er sodann auch den „Kriegsrassismus" und es lässt sich ab Ende des 19. Jahrhunderts der Einbezug der Kriminalität, des Wahnsinns und weiteren Anomalien in diese Wissensordnung konstatieren (ebd., S. 305). Unter Ausführungen der grausamen Formation der NS-Diktatur und Überlegungen zu weiteren Formen des Rassismus und den Verbindungen zu spezifischen Staatsformen und deren Anwendung, beendet Foucault diese Überlegungen in einer der Vorlesungen im Jahr 1976.

mann (1994) hingewiesen, die mögliche Bewertungen und Folgen von Experten-Laien- Konstellationen herausarbeitet.[86]

Wie Gerd Jochum (2010) in der Analyse der Transformationen des Arbeitsverständnisses vom Neolitikum bis in die frühe Moderne im europäischen Raum beschreibt, lässt sich durch die Historie hindurch ein Oszillieren zwischen zwei Verständnissen von Arbeit feststellen.[87] Zum einen die Vorstellung von „Arbeit als Last, Verlust oder gar Entfremdung" und zum anderen als „Heilszustand", der zu einer Erhöhung oder spezifischen Selbstverwirklichung des Menschen führt. Als weiteres zentrales Deutungsmuster identifiziert der Autor in der Historie ein Arbeitsverständnis, das Arbeit vornehmlich zwischen Subjekten akzentuiert und damit verbundene Facetten von Interaktion betont. Daneben, und zwischen diesen beiden Positionen sieht Jochum vornehmlich die historischen Verständnisse von Arbeit angesiedelt; wird Arbeit als transformative, instrumentelle Form eines Einzelsubjekts verstanden, das in und mit Objektwelten tätig ist. Entsprechende Ausgrenzungen und Gewichtungen von Arbeitstypen und Wissensformen werden dabei bereits deutlich. In den zentralen Deutungsmustern der Verbindung von Arbeit als Last oder Teilhabe an einem Schöpfungswerk, schimmert der Einfluss alttestamentarischer Vorstellungen durch, die das okzidentale Arbeitsverständnis prägte (ebd., S. 84). Die neolithische Vorstellung der vornehmlich agrarisch geprägten Welt weist in ihren mythischen Vorstellungswelten eine biomorphe Weltvorstellung auf, in der eine Personalisierung der (lebendigen) Arbeitsgegenstände erfolgt, die als Interaktion aufgefasst wird, so Jochum. Arbeit erscheint dabei als Unterstützung und Kooperationspraxis mit einer beseelten/göttlichen Natur (ebd., S. 87). Mit der griechischen Aufklärung wandelte sich dieses Weltbild zu einem deutlich anthropozentrischen Arbeitsverständnis und technomorphen Weltbeziehung. Auch erfolgen Hierarchisierungen von Tätigkeiten, die zu einer Abwertung handwerklicher Künste führten, was einen Ausdruck in der griechischen Philosophie fand. Mit der Aufwertung der technisch unterstützten Arbeit(en) erhielten entsprechend technische Fachkenntnisse eine Hochachtung, während Wissensarbeiten als auch politisches Orientierungswissen dem entgegengesetzt wurden. Bei Aristoteles lässt sich beispielsweise deutlich, so argumentiert Jochum, die Trennung in Arbeit mit freiem und unfreiem Charakter ausmachen (ebd., S. 91). Mit der Ausbreitung christlicher Strömungen zeitigten sich im Mittelalter verschiedene Tendenzen, in der die Stigmatisierung und Hierarchisierung der Antike an Bedeutung verlor. Einerseits lässt sich eine Abwertung von Arbeit feststellen, die mit der Vorstellung der christlichen Heilserwartung erfolgte und die noch von der Bindung an weltliche Güter und damit auch von Arbeit absah.

Zum anderen aber bildete sich im Laufe der Zeit durch das Mönchstum ein überaus positives Arbeitsverständnis aus. Ambivalent scheint das Arbeitsverständnis im Mittelalter dahingehend, dass einerseits Arbeit als Strafe für den Sündenfall oder auch andererseits zugleich auch als

[86] Zu verschiedenen Konstellationen und den Effekten die sich in der Praxis von und mit Experten zeitigen, siehe die Beispiele in dem Band von Hitzler/Honer/Maeder (1994).

[87] Hierzu auch vorzüglich Hannah Arendt (1967/2013, S. 99ff.).

wiedergutzumachende Sühne gedeutet wurde (ebd., S. 94).[88] Dabei, und dies betont der Autor, knüpften die Theologen des Mittelalters an die antike Abwertung körperlich-materieller Arbeit an. Eine Wiederbelebung der Uridee der aktiven Weltgestaltung erfolgte mit dem Beginn der Neuzeit. Für die Phase des frühen Christentums war die Idee der Ökumene und damit Einheitsvorstellung der Menschheit entscheidend für die Nivellierung der Stigmatisierung „schmutziger Arbeit". Auch wenn zunächst die christliche Heilserwartung die Relation zu weltlichen Gütern dominierte und, so Jochum, Arbeit keine hohe Bedeutung erfuhr in diesem Diskurs, fand doch zunehmend eine Aufwertung handwerklicher Künste statt. Mit der Neupositionierung des Menschen in der christlichen Weltordnung zeitigte sich die Bedeutung von Arbeit als Mittel der Erlösung, in Verbindung mit der Vorstellung der Zurückgewinnung der „paradiesischen Würde" (ebd., S. 96).

Mit der nachfolgenden „Sphärenrevolution" durch astronomische Entdeckungen, der Erkundungen und Kolonialisierung ‚neuer' Kontinente und dem Erdinneren vollzog sich ein Wandel auf verschiedenen Ebenen, der die Vorstellung der Schöpfungskraft des Menschen in der Welt und seiner gestalterischen und Welten-Erschaffenden Möglichkeiten beinhaltete. Die Ausweitung des menschlichen Lebensraums zeitigte beispielsweise mit der Entwicklung der Bergbautechniken und dem Verlassen der vornehmlich bäuerlichen Sphäre über Tage eine Transformation in der Naturvorstellung, die von der Idee der „organischen Mutter Natur", hin zu einer Vorstellung der unzulänglichen Natur und spezifischen Ausprägung der Vorstellung von Naturbeherrschung (ebd., S. 100f.). Mit der Vorstellung der wertbildenden Funktion von Arbeit in der kapitalistischen Ordnung erfolgte insgesamt eine Aufwertung aller Formen von Arbeit. Jedwede Abwertungen oder Vorbehalte gegenüber bestimmten Arbeitsformen lösten sich in der Hochphase des Protestantismus auf und hier insbesondere im Calvinismus. Martin Luther brachte dies im Zuge der Reformation mit der Formulierung der „Arbeit als Beruf" zum Ausdruck (ebd., S. 102 und prominent hierzu Max Weber (2002, S. 187ff.)).

Neben der Neu-Relationierung räumlicher Dimensionen und Beziehungen waren auch eine Reihe technischer Neuerungen relevant, die die „[...] humanistische Freisetzung des Subjekts [...]" beförderten, die Jochum (ebd., S. 103-104) als maßgeblich erachtet für die Herausbildung und Relevanz des Kontingenzdenkens in der Neuzeit. Daneben hatte freilich auch die fortschreitende Neu-Formierung sowie die Institutionalisierung des Wissenschaftsapparats und der voranschreitenden Säkularisierung eine beträchtliche Bedeutung in der Transformation der angesprochenen zentralen Deutungsmuster, beispielsweise im industriell-technischen Konzept der Naturbeherrschung und eng damit verbunden das mechanische Maschinenmodell. In dem „mechanischen Weltbild" war und ist die instrumentelle Arbeitsvorstellung leitend. Sie wird gekoppelt, so Jochum, mit der philosophischen Idee der Entfaltung der menschlichen Natur (ebd., S. 104f.). Mit

[88] Siehe zum Arbeitsverständnis im christlichen Mythos auch Dewey (1925/1995, S. 127).

der zunehmenden Verwissenschaftlichung[89], und dies betont der Autor, gewann die praktische Philosophie, in der die Verbindung der theorieorientierten und praktisch-technischen Künste erfolgte, an Bedeutung. Francis Bacon kann als zentraler Vertreter und Verfechter einer anwendungsorientierten Philosophie erachtet werden, die die philosophische Idee der eher technizistisch orientierten Version der naturwissenschaftlich-industriellen Neugestaltung und fortschrittmachenden Funktion von Welt beförderte und den Bezug zwischen Wissen und produktiver Arbeit herstellte (ebd., S. 104).

Exkurs: Zur Sinnlichkeit und Begrenzungen von Sinnlichkeiten im Dispositiv der mechanischen Objektivität

Mit der Etablierung der neuzeitlichen Naturwissenschaften als ein dominantes Ensemble der Produktion von legitimem Wissen, erfolgte eine spannungsreiche Institutionalisierung der Auf- und Abwertung von Subjektivität in der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Wie Fritz Böhle (2015, S. 44) ausführt, wurde mit der Unterscheidung von erkenntnisfördernder, objektiver Wahrnehmung und der subjektiven, verzerrenden und hinderlichen Wahrnehmung ein naturhaft erscheinendes rationales Weltverständnis etabliert, *das (weiterhin) leitend in modernen Gesellschaften ist, so auch in Forderungen an die Ausführung beruflicher Tätigkeiten.*

Eine luzide Analyse der Entwicklungen der Vorstellungen von Objektivität und deren Varianten in den (westlichen) Naturwissenschaften[90] legen Lorraine Daston und Peter Galison (2002; 2007) vor, auf die ich mich im Folgenden exemplarisch beziehen werde, um das zentrale Bedeutungsfeld dieses überaus wirkmächtigen Wissens- und Handlungsfeldes der „mechanischen Objektivität" weiter zu konturieren.[91] Dabei erlaubt die Analyse der Objektivitätsvorstellungen Aufschluss über die Fragen der jeweiligen Ausklammerung, Hervorhebung, oder auch der, als gefährdend erachtete Aspekte spezieller Handlungsweisen, subjektiver Eigenschaften, Sinneswahrnehmungen u.v.m. Als weites Bedeutungsfeld umfasst(e) „Objektivität" etwa verfahrensrechtliche Korrektheit, empirische Verlässlichkeit oder aber auch die Gefühlsdistanz (ebd., S. 31). Entsprechend der jeweiligen historischen Objektivitätsvorstellung sind damit zugleich spezifische Formen gewünschter Modellsubjekte impliziert.

---

[89] Zur Bedeutung des Experiments in der Neuformierung der Naturwissenschaften siehe z.B. Steven Shapin/Schaffer (1985) und zu Experimenten am Menschen exemplarisch Katja Sabisch (2016). Zur Spezifik des Labors als Erkenntnisform siehe Karin Knorr Cetina (1988) und Ludwik Fleck (1935/1980) und zur „Laboratisierung" von Gesellschaft Wolfgang Krohn/Weyer (1989). Zur Bildung als Experiment siehe Sönke Ahrens (2011).

[90] Die Autoren beziehen sich dabei auf medizinische Diskurse, die Botanik, Astronomie und Physik und verwendeten insbesondere Atlanten aus dem 18.-19. Jahrhundert als Datenmaterial. Atlanten stellen, so die Autoren, besonders geeignete Quellen dar, da diese in den genannten Disziplinen paradigmatische Gattungen und Mittel der Wissenskommunikation waren/sind für die Einübung des Expertenblicks zentral waren, so Daston/Galison (2002, S. 35). Das dies auch für andere Wissenschaftskulturen zentral ist, ist evident.

[91] Eine wunderbare Analyse für den Bereich der Medizin, insbesondere im Hinblick auf die Akzentuierung der historisch spezifischen Sozialisationsformen des Sehsinns und der bildlichen Ausdrucksweisen legen z.B. Ludwik Fleck (1935/1980) und Foucault (1963/1988) vor. In einer Mischung aus Fallanalysen und naturwissenschaftlichen Werkstattberichten aus den Naturwissenschaften bietet der Sammelband von Huber und Heintz (2001) einen hervorragenden Überblick. Aus der Fülle an Studien zur visuellen Wahrnehmung und Visualisierungstechniken in den Naturwissenschaften und der Medizin sei exemplarisch auch auf Latour (1986); Amann/Knorr Cetina (1988); Lynch (1990); Lynch/Woolgar (1990); Goodwin (2000); Lammer (2001); Clarke/Moore (2001); Gugerli/Orland (2002); Heßler (2006); Burri (2008b); Hüppauf/Weingart (2009) verwiesen.

Zentral für die oben angeführte Wissenskonstellation im 19. Jahrhundert war die sich herausbildende Vorstellung der mechanischen Objektivität, so Daston und Galison (2002), die paradigmatisch einging in eine Vielzahl machtvoller Bildtechnologien und durch diese wiederum mit hervorgebracht wurde/wird. Eine Reihe von Diskurssträngen sind Teil dieser Form der „nichtintervenierenden Wissensproduktion", in der sich, insbesondere neue Maschinengenerationen und Techniken, wie beispielsweise großtechnische Visualisierungsapparaturen oder auch die Fotografie, musterhaft spezifische Tugenden verkörperten. Die Fokussierung der Handlungsanforderungen und -kontrollen richtete sich dabei auf die Disziplinierung der Subjektivität. Im Zentrum des Objektivitätsideals standen Anforderungen an höchste Sorgfalt, Exaktheit, Sinnesschärfe und eine unermüdliche Ausdauer sowie Arbeitseifer. Diese „Wissenschaftsmaschinen" schienen dabei als absolut verlässlich und frei von Störungen. Bildtechniken und deren Produkte galten als kaum anfällig für subjektive Einflüsse und wurden als „Wächter" eingesetzt und sollten „für sich selbst sprechen", beziehungsweise die zu untersuchenden Phänomene nicht verfälscht repräsentieren (ebd., S. 57f., 83ff.).[92] Im ausgehenden 19. Jahrhundert verschob sich das Ideal der Naturtreue insofern, als das Urteilsvermögen und die Verantwortung, Mechanisierung sowie menschliche Intervention neu relationiert wurden. Allerdings galt hier die Akzentuierung und Aufmerksamkeit der Selbstbeherrschung. Das Ideal der „Einschränkung" umfasste, neben den neuen Handlungsanforderungen die sich auf die Wissenschaftspraxis bezogen, in Extremform die innere Selbstverleugnung und beständige Selbstkritik der Forschenden. Waren es vorab vornehmlich die Atlasautoren denen die Urteilsbildung und Verantwortung im Wissensprozess zukam, verschob sich dies zunehmend auf die Seite der Rezipienten und in Teilen auf die Maschinen. Die vormalige Autorität, Autorenschaft und Funktion, z.B. der erfahrenen Atlasautoren und deren Interpretationskünste und Urteilsfähigkeiten wurde damit im Folgenden deutlich geschmälert (ebd., S. 88f.). Die fotografische Praxis um 1900 galt als Neutralitätssymbol und die -praktik, in der, so die Argumentation von Daston und Galison, das Ideal vollkommener Transparenz verwirklicht werden sollte und ein strenges Beobachterideal verkörperte (ebd., S.78f.). Damit erfolgten auch die Legitimierung und der Durchbruch der fotografischen Praxis. Bezogen auf die Bildprodukte bedeutete dies, Artefakte in den Bildern zu veröffentlichen und keine Bildbearbeitungen vorzunehmen. Die sichtbaren Spuren des mechanischen Prozesses galten als Ausdruck des Ideals der „reinen Abbildung" (ebd., S. 83). Inhärent ist in dieser Konstellation auch eine spezifische Form der Demokratisierung des Wissens, durch die Ausweitung der Zugänglichkeit der „Sprache der Natur" für möglichst viele Menschen. Damit erfolgte auch die Ausweitung und Verfestigung der Vorstellung des universellen Charakters der „Sprache der Mathematik".

Nachfolgende Debatten und Problemlösungen zentrierten sich um die Frage der „Zeugen-

[92] Die Konflikte, die einhergingen mit künstlerischer Vorgehensweisen, waren immens (ebd., S. 65ff.). Zu graphischen Methoden und der Bedeutung, die Mareys Bewegungsstudien in der Etablierung der mechanischen Objektivität hatte, siehe Soraya de Chadarevian (2001).

schaft/Kontrollsysteme des/im Herstellungsprozesses“ und der Frage der Vermittlung in der Öffentlichkeit. Als polyvalentes Symbol erfolgte in dem damaligen Maschinenmodell die Verbindung aus der Idee der unverfälschten Reproduktion mit der Idee der Standardisierung und Reproduktion von Phänomenen (ebd., S. 91f.).

Letztlich avancierte die Fotografie in dieser Entwicklung zu einem Symbol objektiver Wahrheit und etablierte insgesamt eine technisch vermittelte Beziehungsrelationierung zwischen Phänomenen, die der Maschinenregistrierung und -verarbeitung in der Wissensproduktion einen zentralen Stellenwert einräumte und eine weite Anwendung über die Wissenschaften hinaus fand.[93] Das dualistische und mechanische Weltbild, das prominent auch René Descartes vertrat, war insbesondere folgenreich für die Abwertung körperlicher Materialität und Wegbereiter für z.B. medizinische Behandlungs- und Zugriffsweisen auf den Körper. Mit seiner Konzeption der Trennung von materieller, sterblicher Natur/Körper und immateriellem/unsterblichem Geist erfolgt nicht nur die Beschreibung des Körpers als Maschine, sondern erfuhr auch die sinnliche verkörperte, tätige Wissenschaftspraxis eine Abwertung gegenüber der reinen Verstandestätigkeit (Manzei 2002, 96ff.).

Bezogen auf die Subjektvorstellung und Weltbeziehung implizierte dies einen als unsterblich erachteten Geist, als Symbol des Lebens und des Menschen. Der Körper hingegen, der gleichgesetzt wurde mit der Natur, galt als prinzipiell austauschfähig (ebd., S. 100). Damit rückt das Subjekt zwar in das Zentrum der Erkenntnismöglichkeit der Welt, allerdings unter Absehung der Bedeutung, die den verschiedenen Wahrnehmungsformen dabei zukommt. Ausgeschlossen aus dem Kreis der ‚Mittel‘ objektivier Erkenntnis galten sodann die einzelnen Sinnesformen als subjektiv und irrational.[94] Mit der Unterscheidung in Geist und Körper, Innen und Außen und der nachfolgenden Analogiebildung der Funktionsweise des Körpers als maschinenhaft, erfolgten eine Reihe weiterer Analogien zur Maschine, die sich etwa auf die Reparatur, Vermessung und Austauschbarkeit des Körpers bezogen (ebd., S. 98). Wie Manzei ausführt, wandelte sich damit die Körpervorstellung von der Idee der „Unergründlichkeit, Spontanität und Eigenwilligkeit“ hin zu der naturwissenschaftlich-technischen Vorstellung des verfügbaren Körpers (ebd., S. 99).[95] Die Vorstellung der Technik als Werkzeug erlaubte die ‚Verschaltung‘ mit dem Körper und galt damit als Verlängerung, Ergänzung oder Verstärkung des menschlichen Körpers. Mit dem Einzug und der Diffusion des kybernetischen Weltbildes ab Ende der 1930er Jahre, vollzog sich ein Paradigmenwechsel, in dem fortan die Kybernetik als Formalwissenschaft, nicht nur der naturwissenschaftlichen Wissensproduktion ins Zentrum, rückte (ebd., S. 111ff. und auch exemplarisch hierzu Frank 1966; Rammert 1995; Breidbach 1997; Hagner 2007; zur Transformation des Lebenskonzepts siehe Laufenberg 2014, 84ff.). Mit diesem kurzen Exkurs zu den Charakteristika

[93] Die fotografische Praxis ist auch Teil meines methodischen Vorgehens im Sinne einer konstruktivistischen Verwendungsweise und darüber hinaus auch Teil der untersuchten schulischen Bildungspraxis.

[94] Wie Manzei (ebd., S. 101) unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Marie-Anne Berr ausführt, legte dies auch den zentralen Baustein für die Institutionalisierung der Differenzierung in Geistes- und Naturwissenschaften.

[95] Vgl. Manzei (ebd., S. 104ff.) für die sich anschließenden Veränderungen in der Medizin.

des Ensembles der mechanischen Objektivität, komme ich nun zum Abschluss dieses Abschnitts auf einige letzte markante Aspekte des soziokulturellen Wandlungsprozesses des Arbeitsverständnisses zurück.

Mit der sich verstetigenden Ausweitung der Nationalökonomien und der industriell organisierten Arbeitsweise erfuhr die handwerkliche, produktive Manufakturarbeit eine Aufwertung bei gleichzeitiger Abwertung aller Wissensformen, die im industriellen Produktionsprozess nicht nutzbar gemacht werden konnten, wie Jochum es beschreibt (2010, S. 112). Die im Laufe der Zeit der Aufklärung erfolgte Thematisierung von Arbeit beinhaltete das Deutungsmuster der Arbeit „als Bildungsprozess des Geistes", das die Reflektion über humane Tätigkeiten einleitete (ebd., S. 109). Mit Karl Marx und Friedrich Engels Arbeiten ist eine weitere prominente Position markiert, in der Arbeit als Teilaspekt und Form der menschlichen Entfaltung erachtet wurde, die unter spezifischen Bedingungen zu einer Entfremdung der Natur führt und die Entfremdung von der Arbeit problematisiert (siehe hierzu auch die beiden nachfolgenden Kapitel). Wie Jochum abschließend in dem Text schreibt, sind drei Diskursformationen für den Übergang zum 21. Jahrhundert zentral. Jochum konstatiert für die Naturwissenschaften die rational-instrumentelle Transformation und Beherrschung der Natur als paradigmatisch für das Arbeitsverständnis. In den Mittelpunkt der Ökonomie rückte die betrieblich organisierte und wertbildende Produktionsarbeit. Zuletzt weist der Autor für die Philosophie die Tendenz auf, die Thematisierung der Verwirklichung humaner Potenziale in den Mittelpunkt gestellt zu haben (Jochum 2010, S. 110). Zusammenfassend argumentiert Sennett (2007, S. 84ff.), dass es im flexiblen Kapitalismus vornehmlich eine „handwerkliche Einstellung" ist, die zentral für verschiedenste Arbeitsbereiche sein kann und ein Können, „[...] das um seiner selbst willen gut gemacht (wird, Lisa-Marian Schmidt)," (ebd., S. 84) umfasst das kaum mehr eine Entsprechung in den flexibilisierten Arbeitswelten findet, die auf ständig wechselnde und kurzfristige Arbeitsaufgaben ausgerichtet sind.
Mit der Ausweitung und weiteren Institutionalisierung der Gestaltung von Arbeit als „industriegesellschaftliche Erwerbsarbeit" verdichtete sich fortan ein kulturelles Modell, das mit den Entwicklungen auf der Ebene der Legitimierung, den Wirtschaftssektoren, der Organisation und den Orten der Arbeit, den Arbeitsmitteln und Kommunikationsweisen, den Diskursen um das Arbeitsvermögen und Modell-Arbeitssubjekten u.v.m., tiefgreifende Transformationen durchläuft.

1.10.2 Arbeitswelten im Wandel der jüngeren Historie

Neben den bisherigen Ausführungen lassen sich für die Transformationsprozesse der Arbeitswelten[96] der letzten Jahrzehnte, im Anschluss an Günter G. Voß und Julia Ebringhoff (2004), grundlegende Veränderungen in der Organisation der Arbeitsausführung, der Nutzung und Führung von Arbeitskraft feststellen. Das ist prominent in der Debatte um den *Arbeitskraftunternehmers*

[96] Siehe hierzu und insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung, die diese Transformationen für „angelernte Arbeitnehmende" hatte Bosančić (2014).

(Voß/Pongratz 1998) diskutiert. Charakteristisch für den Idealtypus des Arbeitskraftunternehmers sind die Selbstkontrolle-, -rationalisierung-, und -ökonomisierung. Inwiefern in den Idealtypus bereits eine androzentrische Perspektive auf Arbeit und Arbeitssubjekte eingeht, oder spezifische vergeschlechtlichte Arbeitssubjekte diesem Idealtypus besonders nahe kommen, ist umstritten (siehe hierzu die verschiedenen Beiträge in Brigitte Aulenbacher et al. 2007).

In weiten Bereichen der Arbeitswelt kam es zu einer Umstellung der vormals formal strukturierten und durch lange Zeiträume geprägten Arbeit in Organisationen zu kurzfristigen, marktähnlichen und häufig außerhalb von Organisationen erfolgender Arbeit und der Ausbildung „reflexiver Individualberufe" (Voß 2002). Auch die Projektifizierung von Arbeitsaufgaben hat dabei, wie bereits oben ausgeführt, eine immanent wichtige Rolle gespielt. Spätestens mit der Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren und dem vermehrten Eintritt von Frauen in die Erwerbsarbeit, folgten eine Reihe von Neustrukturierungen, beispielsweise in der Relationierung der Geschlechterordnung in neuen Rollen- und Arbeitsverteilungen in der privaten und beruflichen Sphäre, in den Umdeutungen und Anerkennungskämpfen vormals als männlich vergeschlechtlichte Berufswelten u.v.m. (exemplarisch hierzu Aulenbacher 2010).[97] Insgesamt kann die kriseninduzierte Übergangsphase zum Postfordismus auch als Phase der „Modernisierung hegemonialer Männlichkeit" (Aulenbacher/Meuser/Riegraf 2012, S. 18) erachtet werden und so zeitigten sich auch markante Veränderungen in der Arbeitsteilung[98] im globalen Akkumulationsregime. Vornehmlich im Bereich der Care-Arbeiten wurden zunehmend migrantische Haus- und Pflegearbeitende in den westlichen Industrienationen tätig, und es erfolgte die Mobilisierung von zivilgesellschaftlicher Freiwilligenarbeit im Bereich der unbezahlten Sorgearbeit (Aulenbacher/Meuser/Riegraf 2012, S. 16; Butollo 2016, S. 218-219).

Mit der fortschreitenden Technisierung und insbesondere der Digitalisierung der Arbeitswelt und der damit verbundenen *Veränderung der Arbeitsmittel* und *Kommunikationswege* zeitigte sich eine weitere Dimension der Transformationen in der Arbeitswelt (Funken/Schulz-Schaeffer 2008).[99] Fragen der damit erfolgten Veränderungen beruflicher Kompetenzen und der Nutzung von Arbeitskraft sind prominent in der Debatte um *Erfahrungswissen,* beziehungsweise „Erfahrungswissen/systematisches (Fach-)Wissen" und der „Subjektivierung von Arbeit", in arbeits- und industriesoziologischen Studien analysiert worden (exemplarisch hierzu Böhle et al. 2002). Der Körper und die Bedeutung impliziter Wissensformen in Arbeitsprozessen wurden in der soziologischen Debatte vermehrt ab den 1980er Jahren thematisiert. Damit sind verschiedene Dimensionen der Thematisierung von Arbeit und Zeitdiagnosen in unterschiedlichen Reichweiten verbunden. In

[97] Auch die schulische Berufsvorbereitung vermittelt typische vergeschlechtlichte Tätigkeits- und Berufsbilder; Ausführungen hierzu erfolgen in Kapitel drei. Weitere Ausführungen zu Gender und Arbeit erfolgen im letzten Teilkapitel zum Wandel von Arbeitswelten und Arbeitswissen.

[98] Zu den widersprüchlichen gegenwärtigen Regulierungen und Selektionen von „dualen Migrationsregimen" siehe z.B. Florian Butollo vgl. (2016, S. 223ff.). Zu den Effekten der Regulierungen im Bereich der Unternehmensnachfolge siehe z.B. Schmidt (2014).

[99] Der Abschnitt zur „Transformation in Arbeitswelt" unter Bezugnahme auf Voß/Pongratz und Funken/Schulz-Schaeffer ist bereits ähnlich publiziert in Schmidt (2014) und Lorenzen/Schmidt (2015).

einem *weiten Verständnis* steht das Synonym der „Subjektivierung" für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, die, wie etwa oben ausgeführt, des veränderten Einsatzes der Subjektivität/Arbeitskraft. In einem *engen Verständnis* werden unter dem Begriff die Weisen des betrieblichen ‚Zugriffs' auf die Subjektivität, die veränderten Ansprüchen der Arbeitenden an die Erwerbsarbeit sowie das Wechselverhältnis zwischen diesen und den betrieblichen Strategien und Organisationsweisen diskutiert. Aber auch die Entfaltung in der Arbeit und die Vereinbarkeit und Passungen mit biographischen Aspekten und dem Privatleben waren und sind Teil der Debatten (Kleemann 2012).[100]

Zusammenfassend zeichnet die neue arbeitsmarktbezogene Selbstorganisation, Veränderungen in „[...] zeitlicher, räumlicher, das Fachwissen betreffend, technischer, sinnhafter, sozialer und emotionaler [...]" Dimension aus (Voß 2007, S. 103).

Für diese Arbeit stellen sich nun die Fragen, was weitere Charakteristika in der Entwicklung der Arbeitswelt sind und was gegenwärtige Erwerbsarbeit auszeichnet, auf die die Schulen vorbereiten (sollen).

Tertiarisierungsprozess

So umstritten die Diagnose der Wissensgesellschaft[101] (Bittlingmayer/Bauer 2006) auch ist, lässt sich dennoch für den wirtschafts- und damit auch den arbeitsstrukturellen Wandel im *Tertiarisierungsprozess*[102] festhalten, dass mit der Ausweitung der ‚immateriellen' Dienstleistungsarbeit[103] die Bedeutung sozialer Interaktionen und die Herstellung, Be- und Verarbeitung verschiedener Wissensformen, im Vergleich zu klassischer Produktions- und Industriearbeit, zugenommen hat (Jacobsen 2010, S. 209). Eine weitere Erklärung, die im engen Verflechtungszusammenhang mit den oben ausgeführten Prozessen der reflexiven Modernisierung steht, ist die Zunahme von „Gewährleistungsarbeit" (Minssen 2012, S. 94) zur Sicherstellung der gesellschaftlichen Funktionsbereiche und deren Verbindungen.

Im Anschluss an Christoph Deutschmann differenziert Heike Jacobsen (2010) drei Ebenen, auf denen sich der Prozess der Tertiarisierung vollzog und vollzieht. Neben der insgesamten Ausweitung der Dienstleistungsbranche vollzieht sich auch die Ausweitung dienstleistender Arbeiten in

---

100 Kleemann (2012) arbeitet in der diskursanalytischen Betrachtung der Phasen und Konzepte der Debatte in der sozialwissenschaftlichen Arbeitsforschung vier zentrale Perspektiven heraus, in der die umfassenderen zeitdiagnostischen Stränge ab den 2000er Jahren eher zurückgehen und eine deutliche Differenzierung in Einzelfallstudien zu einzelnen Berufen und Tätigkeitsfeldern zu verzeichnen ist. Mit der zunehmenden Kodifizierung des Topos der Subjektivierung stellt sich zunehmend die Schwierigkeit, so Kleemann, dass nicht mehr klar ist, welche Konzepte von Subjektivität verwendet werden und auf welche Dimensionen Bezug genommen wird (ebd., S. 14f.). Eine Studie zur Bedeutung von Emotionsarbeit führte z.B. Anselm L. Strauss et al. (1980) in der Medizin durch und Arlie R. Hochschild (1983/2006) für die Dienstleistungsarbeit im Flugbetrieb. Umfassender zur Neuordnung von Emotionskulturen im Kapitalismus siehe z.B. Illouz (2007/2012).

101 Hierzu weiter unten und zum Mythos der Wissensgesellschaft auch Deutschmann (2008, S. 143).

102 Für einen Überblick zu der Vielzahl an Definitionen und entsprechender Akzentuierung, entweder der Rationalisierung (Weber), Technisierung (Castells) oder der Dominanz spezifischer Tätigkeiten (Wissensarbeit/geistige Arbeit) sowie wissenschaftlich-technischem Wissen (Bell, Beck) u.v.m. siehe Jacobsen (2010, S. 206-213).

103 Für einen Überblick der zentralen Debatten und prognostizierten Entwicklungen ab Ende der 1960er Jahre siehe ebenso Jacobsen (ebd., S. 199ff.).

Unternehmen (ebd., S. 205). Für die Fragen der veränderten Anforderungen an Arbeitnehmer und Charakteristika der Dienstleistungsarbeit als Beruf, lassen sich über die Felder der Dienstleistungsarbeiten im Produktionsbereich, im Konsumbereich, aber auch im Bereich der personennahen Dienstleistungsarbeit eine Zunahme und Verdichtung[104] qualifizierter Aufgaben feststellen, die neben den kommunikativen Fähigkeiten auch veränderte fachliche Qualifikationen erfordern (ebd., S. 213). Unter dem Stichwort der „Entgrenzung der Arbeit" (Voß) sind neben der Ausweitung ökonomischer Rationalitäten insbesondere auch Fragen der gesteigerten Anforderungen, Verantwortlichkeiten und dem gestiegenen Umfang an Arbeit(-szeit) diagnostiziert und debattiert worden, beispielhaft in der Debatte um höhere Angestellte und den „Arbeitskraftunternehmer" (Pongratz/Voß).

Gegenwärtig kann Dienstleistungsarbeit als dominante Form von Arbeit erachtet werden, die gleichzeitig auch ein normatives Leitbild für andere Formen der Arbeit darstellt (Jacobsen 2010, S. 213-214). Während im Jahr 1991 noch 59,5% aller Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor tätig waren, waren dies im Jahr 2009 bereits 79%, wobei eine überproportionale Wachstumsrate in tertiären Sektor insbesondere in den westdeutschen Bundesländern in diesem Zeitraum zu verzeichnen war (Statistisches Bundesamt 2012, S. 27).

Die Vorarbeiten dieser Arbeit zeigen, dass in der schulischen Vermittlung vornehmlich auf Produktionsarbeit vorbereitet wird, daher werden im Folgenden kurz zentrale Unterschiede und mögliche Überschneidungen von Dienstleistungs- und Produktionsarbeit und einige Aspekte auf die Erwerbszahlen in diesen Sektoren des Arbeitsmarkts ausgeführt.

Entlang der Dimensionen „Umgang mit Objekten, Information und Person" führt Jacobsen (2010) für den Vergleich von produzierenden und dienstleistenden Arbeitstätigkeiten aus, dass letztlich Produktionsarbeit auf die Erzeugung und/oder Weiterverarbeitung von Objekten und in unterschiedlich starkem Ausmaß auf den Umgang mit Informationen/Wissen gerichtet ist und weniger die Interaktion mit Personen beinhaltet. Graduell kann davon die Dienstleistungsarbeit unterschieden werden, die (in Absehung von Formen internetbasierter Dienstleistungstätigkeiten) zuallererst auf die Interaktion mit Personen und den Umgang mit Informationen gerichtet ist. Objekte können je nach Tätigkeitsfeld, zu denken ist etwa an Dienstleistungen im Konsumbereich, durchaus auch beständiger Teil der Tätigkeiten sein, die aber im gesamten Tätigkeitsspektrum eher sekundär sind (ebd., S. 221). Als weiteres Unterscheidungsmerkmal kann auch die Vorhersehbarkeit der Abläufe beziehungsweise die Ungewissheit von Tätigkeitsverläufen angeführt werden, die mit Blick auf die Kreation und Durchführung von Dienstleistungsarbeiten eher durch Ungewissheiten gekennzeichnet sind (ebd., S. 223). Vor dem Hintergrund gesteigerter Innovationsanforderungen stellen sich insbesondere auch in den Tätigkeitsfeldern mit diesen Anforderungen die Fragen des Managements des (eigentlich) ‚Unplanbaren' und durch hohe Unge-

[104] Die Verdichtung von Arbeitsaufgaben bezieht sich auf ein gesteigertes Arbeitsvolumen und die Zunahme von Verantwortung (ebd., S. 220).

wissheiten gekennzeichnetes Arbeitshandeln (Rammert 1997) und wie Böhle (2011) ausführt, die Balance aus Ermöglichung von Ungewissheit, die den Kern und das Potenzial von Innovationen auszeichnet und der Bewältigung und Nutzung dieser.

Von den grob skizzierten Entwicklungen im Bereich der Arbeitswelt werde ich nun einige Bereiche der gegenwärtigen Situation des Arbeitsmarkts und der Erwerbsarbeit der Jahre 2016 bis 2018 beschreiben.

Auf Grundlage des Mikrozensus und der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung kommen die Autoren des Sozialberichts für die Bundesrepublik Deutschland 2016 (Größmann/Schüller 2016) zu dem Ergebnis, dass seit der deutschen Vereinigung im Jahr 2014 die Zahl der Erwerbslosen auf den niedrigsten Stand sank. Die Erwerbsbeteiligung lag in dem Jahr bei 78% (ebd., S. 129).

Im IAB Bericht 2015 (15/2015) zur aktuellen Analyse des Arbeitsmarkts wird in der Entwicklung der Erwerbsarbeit vom Jahr 2006 bis zum Jahr 2015 die Zunahme von sozialversicherungspflichtigen Tätigkeiten (71% aller Erwerbstätigen) und ein entsprechender Rückgang anderer Beschäftigungsformen[105] sowie die Tendenz zur Mehrfachbeschäftigung konstatiert (ebd., S. 4, 9). Seit dem Jahr 2014 lässt sich ein leichter Rückgang der Arbeitslosenzahlen feststellen, allerdings weisen die Anteile im Bereich der Arbeitslosen in SGB II einen Anstieg auf, ebenso wie die Anteile der Menschen die unter „Stille Reserve" gefasst werden und hier insbesondere diejenigen, die in Maßnahmen registriert sind, so der Bericht vom IAB (ebd., S. 3, 6ff.). Ob sich in der Entwicklung der Zunahme der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten Effekte der Einführung des Mindestlohns zeigen, ist lediglich zu vermuten. In den anderen Erwerbsformen lässt sich der Rückgang der Beamten seit den 1990er Jahren feststellen, der sich durch die zunehmenden Angestelltenverhältnisse in vormaligen Beamtenverhältnissen erklären lässt (ebd., S. 5).

Mit Blick auf die einzelnen Verteilungen in den Wirtschaftsbereichen zeigen sich deutlich einige der oben angesprochenen Verschiebungen von Wirtschaftssektoren und der Erwerbstätigkeiten. Für das Jahr 2014 waren 1,5% der Erwerbstätigen im primären Sektor tätig, 24,6% im sekundären Sektor und 73,9% im tertiären Sektor. Damit waren im Vergleich zum sekundären Sektor dreimal so viele Erwerbstätige im Dienstleistungsbereich tätig. Die größten Anteile der Beschäftigten verteilten sich auf die Bereiche Erziehung, Gesundheit und Öffentliche Dienstleistungen (ebd., S. 128). Das Normalarbeitsverhältnis stellt nach wie vor den Regelfall dar, auch wenn atypische Beschäftigungsformen[106] zugenommen haben und 21% der Beschäftigungsverhältnisse im Jahr 2014 ausmachten, die ab dem Jahr 1994 kontinuierlich anstiegen und 2011 wieder leicht

[105] Das IAB klassifiziert unter den „anderen Erwerbsformen" die Gruppe der „marginal Beschäftigten", die sich wiederum aus den Gruppen der geringfügig Entlohnten, kurzfristig Beschäftigten und der Gruppe der Beschäftigten in sogenannten Arbeitsgelegenheiten zusammensetzt: Beamte, Selbstständige und mithelfende Familienangehörige (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (15/2015, S. 4)).

[106] Darunter werden in dem Bericht Beschäftigungsverhältnisse gefasst, die sich durch eine Befristung, Teilzeitbeschäftigung, Geringfügigkeit oder auch Zeit- beziehungsweise Leiharbeit auszeichnen (ebd., S. 133). Insgesamt sank die Erwerbsquote seit den 1990er Jahren durch verlängerte Ausbildungszeiten und frühere Verrentungen (ebd.).

zurückgingen (ebd., S. 133).[107] Der Anteil der Selbstständigen mit Beschäftigten lag laut dem Bericht bei 4,7% und bei 5,7% bei Solo-Selbstständigen (ebd.).

In den amtlichen Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (Oktober 2019, Sondernummer zwei) werden die Arbeitsmarktzahlen aus dem Jahre 2018 wie folgt präsentiert: Obwohl das Wirtschaftswachstum insgesamt im Jahr 2018 in Deutschland eher schwächer war, stieg die Erwerbstätigkeit, Beschäftigungsdauer und das Arbeitsvolumen. Insbesondere in der Metall- und Elektroindustrie und nachfolgend im Dienstleistungsbereich wurde dies gesteigert (der Bericht ist unter www.statistik.arbeitsagentur.de erhältlich). 66.000 mehr besetzte Arbeitsstellen wurden im Vergleich zum Vorjahr gemeldet bei insgesamt 275.000 mehr gemeldeten Stellenangeboten (ebd., S. 10-15). Eine Reihe weiterer endogener, wie auch exogener Aspekte, lassen sich für den Wandel von Arbeit und insbesondere den Wandel von Berufen beschreiben. Die Frage der veränderten und zu verändernden Beruflichkeit wird ab den 1980er Jahren besonders problematisiert. Mit den veränderten Management- und Führungsformen, in der neben der direkten Herrschaft zunehmend die Selbststeuerung relevant wird sowie den veränderten Produktionsformen, wird das Berufssystem zunehmend dysfunktional und neue Formen der Beruflichkeit wurden und werden thematisiert. Zwei Charakteristika sind dabei zentral, wie Voß (2007, S. 105f.) argumentiert. Zum einen die „reflexive Verberuflichung" und zum anderen die zunehmende Bedeutung überfachlicher Wissensbestände. Letzteres verweist erneut auch auf die Relevanz, die dabei Metawissensbestände inne haben. Neben den ausgeführten Aspekten weisen u.a. Alma Demszky von der Hagen und Voß (2010, S. 751) auf die Bedeutung der Kritik der Frauenbewegung an den bestehenden Verhältnissen der *geschlechtlichen Segregation und Ungleichheit in der Erwerbstätigkeit* hin, und der sie stützenden, beziehungsweise häufig erst ermöglichenden (unbezahlten) Reproduktionsarbeiten. Insbesondere die Berufsfelder im Bereich der Dienstleistungen stellen hochgradig vergeschlechtlichte und geschlechtlich segregierte Tätigkeitsfelder dar.[108]

Grundsätzlich kann mit der Flexibilisierung des vormaligen Vollbeschäftigungssystems die Auflösung der Unterscheidung in Arbeit und Nicht-Arbeit sowie die Ausweitung von Unterbeschäftigung konstatiert werden, so Beck (1986, S. 225). Die Polarisierung in weitestgehend reguläre und ‚andere' Arbeitskräfte sowie die räumliche Dekonzentrierung von Arbeit, führten zu einer Reihe von ‚unsichtbaren' Bereichen der Arbeitswelt[109], etwa der unsichtbaren Betriebsorganisation und Tätigkeiten sowie dem Abbau von Erwerbsarbeiten und die dramatische Ausgrenzung von Unterbeschäftigten und Erwerbslosen (ebd., S. 228-230).[110]

Wie Silke van Dyk (2016, S. 332) ausführt, unter Rekurs auf die Arbeiten einer Jenaer Arbeits-

[107] Zu den entsprechenden Unterschieden in den Verdiensten sowie den Niedriglohnbeziehern in den verschiedenen Beschäftigungsformen siehe Größmann/Schüller (2016, S. 143, 147f.).

[108] Siehe hierzu auch das nachfolgende Teilkapitel.

[109] Zu Formen unsichtbarer Arbeit und Weisen der Herstellung von „Nicht-Personen" (Goffman) in Arbeitszusammenhängen siehe die exzellente Studie von Star/Strauss (1999).

[110] Zu Preis- und Kulturkämpfen um Arbeitsplätze und Arbeitskräfte siehe auch Sennett (2007, S. 71ff.). Zu den psycho-sozialen Folgen, insbesondere der Erwerbslosigkeit siehe z.B. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel (1933/1975), Ehrenberg (2013); Neckel/Wagner (2014).

gruppe zu Menschen in ALG-II-Bezug, avanciert unter dem Zeichen der Verschiebung der Selbst-Verantwortlichkeit, die Kategorie der „Hartzer" zur kategorialen Klassifikation und einem Stigma mit entsprechenden Folgen. Mit Blick auf neu entstandene *Formen sozialer Ungleichheit* konstatiert Neckel (2016) einen Wandel sozialer Ungleichheiten in Form vormoderner Sozial- und Rangfolgen, die sich als „Refeudalisierung" in vier Dimensionen zeitigt.[111] Als eine der vier Dimensionen führt der Autor dies in Bezug zur Sozialstruktur und den dort entstandenen Polarisierungen aus. Die Polarisierung im Hinblick auf die Transformationen der Arbeitsverhältnisse sieht Neckel zum einen in dem Stagnieren des Vermögensreichtums und zum anderen in Arbeitsverhältnissen „[...] die nicht mehr den elementaren Standards moderner Vertragsverhältnisse entsprechen." (ebd., S. 163). Als Signum können hierfür die angesprochenen Dienstleistungsarbeiten in Privathaushalten gelten, so Neckel, in denen die „neuen Dienstmädchen" in persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen stehen und in denen die moderne Trennung von Arbeitsplatz und Wohnung und damit verbunden von Öffentlichkeit und Privatheit u.v.m. aufgehoben sind. Diese neofeudalen Abhängigkeiten zeichnen sich ebenso in den Herrscharen an Wanderarbeitern aus, von denen ein Großteil rechtlos und unter gewaltbasierten Bedingungen Leben und Arbeiten, so der Autor (ebd., S. 164).[112]

Eine zentraler Bereich in der Transformation der Wirtschafts- und Arbeitsstrukturen ist die ab den 1980er Jahren einsetzende *Ablösung*[113] *des fordistisch-tayloristischen Organisations- und Produktionsmodells* und die *Verbreitung des Shareholder-Value-Prozess*, in dem die Produktionsabläufe nicht mehr vom Markt abgeschottet werden, eine Verschiebung der Kontrollformen der Arbeitsleistung erfolgt und ein grundlegender Wandel im Verständnis der Arbeitskraft zu beobachten ist. Bezogen sich die neuen Steuerungsformen vornehmlich auf die börsennotierten Unternehmen, geht von diesen Unternehmen nun eine weite ‚Strahlkraft' auch auf andere Organisationen aus. Die Marktorientierung wird dabei zum einen der Motor für kurzfristige Umstrukturierungen in den Unternehmen und zum anderen steigt die Bedeutung verschiedener Kennziffern und Orientierungen an diesen. Der Aufwand und die Mühen der Arbeitsleistungen treten dabei in Teilen in den Hintergrund, zugunsten der Bemessung von Leistung an der Zielerreichung (Minssen 2012, S. 25-30). Damit vollzog sich ebenso ein Wandel im Verständnis der Arbeitskraft, von der vormaligen Beschäftigung zur Beschäftigungsfähigkeit. Die unternehmerische Selbststeuerung und permanente Arbeit an der eigenen employability nahm damit an Fahrt auf (ebd., S. 28-29). Mit dem erweiterten Zugriff auf die Arbeitskraft kann insgesamt, wie Nick Kratzer und Dieter Sauer (2007, S. 238)

---

111 Als weitere Dimensionen wird die Refeudalisierungstendenz von Neckel im Hinblick auf die Wirtschaftsorganisation und die ökonomischen Eliten formuliert. Als dritte Dimension bezieht der Autor die Ebene der Legitimierungsordnung des Finanzmarktkapitalismus ein und als vierte Dimension die Ebene des Wohlfahrtstaates (ebd., S. 162-163).

112 Unter Verweis auf Ergebnisse des International Labour Office und Daten von Menschenrechtsorganisationen beschreibt Neckel eine „neue Blüte" der Zwangsarbeit, die sklavenähnlichen Arbeitsverhältnissen ähnelt (ebd., S. 164f.). Insbesondere im Bereich der einfachen Dienstleistungen erfolge eine extreme Prekarisierung, die jedweden Standard moderner Arbeitsverhältnisse entbehren (ebd.).

113 Wobei Beck (1986, S. 233) anmerkt, dass die Zerteilungslogik Taylors lediglich auf andere Bereich übertragen wurde, so etwa der Arbeitszeiten und der Arbeitsverträge.

ausführen, in der postfordistischen Formation eine veränderte Form der Grenzziehung zwischen den vormals eigenständigen und abgegrenzten Lebensbereichen von Freizeit und Arbeit, die konstitutiv für fordistisch-tayloristische Arbeitsverhältnisse war, konstatiert werden.

Mit der Auflösung industrieller Utopien (etwa der vollständigen Automatisierung) und Verschiebungen der realen Produktionsweisen der vorangegangenen Dekaden, rückte also nun auf veränderte Weise das Arbeitsvermögen der Arbeitenden in den Fokus der Betrachtung, wie mehrfach ausgeführt. Im Zuge der flexibilisierten Ökonomie werden dabei im *Human Resource Management* individuelles Vermögen und die organisatorischen Handlungsstrategien neu relationiert und das immaterielle Kapital auf subtile und umfassende Weise entwickelt (Vormbusch 2011, S. 121-123). Uwe Vormbusch spricht in diesem Zusammenhang von einer Formveränderung kalkulativer Praktiken und neuen „Herrschaft der Zahlen", indem neuartige Technologien der „Sozialkalkulation" im Rahmen des Personalmanagements genau diese Bestimmungs- und Abstimmungsleistung von individuellem Arbeitsvermögen und den Anforderungen an die veränderten Arbeits- und Geschäftsformen verbinden (ebd., S. 128). Dabei besteht in der neuen kapitalistischen Formation der „Wissensgesellschaft" das Problem, dass die Maßstäbe der Beurteilung und der Messung der immateriellen Vermögenswerte fehlen, die bislang auch als wenig bilanztechnisch erfassbar galten (ebd., S. 129). Auch ist damit eine weitere neue Komponente verbunden, da nun nicht mehr nur bereits erbrachte Leistungen bewertet werden, sondern das Human Resource Management[114] ganz wesentlich auf die Bearbeitung unsicherer Zukünfte gerichtet ist, indem, wie Vormbusch ausführt, antizipierte organisatorische Anforderungen wie auch zukünftige Leistungspotenziale der Individuen zum Gegenstand wurden. Neben der zeitlichen Ausdehnung ist es aber auch die Differenziertheit und enge Verbindung, in der die Entwürfe von Erwerbsbiografien und die Erwerbsbiografien mit den Organisationszielen und der Organisationsentwicklung verbunden werden (ebd., S. 239).

Die sich so formierte „Wissensarbeit", die, wie Helmut Willke (1998, S. 161) argumentiert, Wissen als Ressource, die einer beständigen Revisionen unterliegt und als ebenso beständig verbesserungsfähig erachtet wird, entfaltet sich als „[...] Standardmodus der Operationsweise von wissensbasierten, „intelligenten" Organisationen [...]" (ebd., S. 161). Zu den einflussreichen Positionen in diesem Bereich des Wissensmanagements zählt u.a. das Modell von Ikujiro Nonaka, der die Frage der Transformation von implizitem Wissen in explizites Wissen in das Zentrum der „wissensbasierten Organisation" rückt (hierzu und weitere Ansätze siehe ebd., S. 165f.). Das zentrale Problem, das sich dabei stellt, so Willke (ebd., S. 166), ist das Verständnis für das Zusammenspiel aus personalem und organisationalem Wissen, und wie dieses Zusammenspiel organisiert werden kann im Zusammenhang mit den damit verbundenen Lernprozessen. Das so entstandene „Kognitariat" verfügt dabei über die eigenen Produktionsmittel (ebd., S. 162). Unternehmensberatern und Psychotherapeuten kommt eine zunehmend wichtige gesellschaftliche Be-

[114] Zur diachronen Analyse des Human Ressource Management siehe ebenso Vormbusch (2011, S. 142ff.).

deutung zu, die in ihrer Arbeit auf die Beeinflussung beider Bereiche abzielten (ebd., S. 169ff.) und als neue paradigmatische Form der Wissensarbeit, so Willke, erachtet werden kann. Das Diskursfeld und die Diagnosen die unter dem Begriff der „Wissensgesellschaft" diskutiert werden, sind breit gefächert und haben, so Willke (ebd., S. 164), neben den Fragen der Wissensarbeit und der Diagnose der Transformation von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft die Idee „intelligenter Unternehmen" im Zentrum. Eine Renaissance, so der Autor (ebd., S. 163), erlebte die Thematisierung „der Wissensgesellschaft" vornehmlich durch Managementtheorien.[115]

Die *Organisation und Leitvorstellungen der Personalpolitik* wandeln sich damit insgesamt von der Idee der „Anpassungsqualifizierung" und berufs- und funktionsbezogener Bildung hin zu einem Verständnis prozessorientierter Bildung, die vermehrt in der betrieblichen Kompetenzentwicklung gefördert wird.[116] In ökonomischen Theorien ist nunmehr ein deutlicher Wandel von der Bestimmung und Bewertung der Arbeitskraft zu beobachten die sich vom Kostenfaktor zur Ressource verschiebt. Die Zielforderungen der langfristigen Personalbindung beschränken sich dabei zumeist auf besondere Leistungsträger. In Folge kommt es dabei zu umfassender Segmentierung der Belegschaft, zu Marginalisierung und Ausschlüssen anderer Gruppen (ebd., S. 137).[117]

Im *Diskurs der beruflichen Erwachsenenbildung und Berufspädagogik* erfolgt die Thematisierung von Erfahrungswissen ab den 1980er Jahren und führte mit der Erweiterung beruflicher Qualifikationen um „Kompetenzen" in den 1990er Jahren zu einer erneuten Thematisierung, in der nun auch erfahrungsgeleitete Lernformen in den Fokus der Aufmerksamkeit rückten (Böhle 2015, S. 38). Dies kann auf die mögliche Vermittlung von relevanten Fähigkeiten für den Dienstleistungssektor gedeutet werden und/oder auch die Bedeutung und Beteiligung der Arbeits- und Industriesoziologie in diesem Bereich. Die Beteiligung und Bedeutung von Erfahrungswissen und der Beteiligung aller Sinne an der Ausführung von Arbeitstätigkeiten sind in einer Reihe von Studien in der Soziologie untersucht worden (z.B. Knorr Cetina 1988; Böhle 1992). Die Relevanz der gestaltenden sinnlichen Wahrnehmung ist speziell in kritischen Situationen von Arbeitsvollzügen relevant und wird mit dem Konzept des „subjektivierenden Handelns" gefasst (Böhle 2015, S. 48). Als Form des „Dialogs mit den Dingen" (ebd.) erfolgt in derartigen Handlungssequenzen ein zielorientiertes Handeln, das sich an die Arbeitsgegenstände herantastet und auf einer besonderen (nahen) Beziehung zur Umwelt beruht (ebd., S. 49). Im Hinblick auf die Bedeutung gegenwärtiger spezifischer Wissens- und Arbeitsformen kommt Böhle (ebd., S. 56-57) zu dem Schluss, dass ne-

---

[115] Für einen Überblick zur Entwicklung der Debatte von der Informationsgesellschaft bis hin zur Wissensgesellschaft siehe Knoblauch (2005, S. 267-277) und auch Willke (1998, S. 161ff.). Zusammenfassend zur Storyline der Diskurse zur „Wissensgesellschaft", die im Kern für den Eintritt und Verbleib am Arbeitsmarkt hohe Qualifikationen voraussetzt und die beständige Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und Employability beinhaltet, siehe Bosančić (2014, S. 265). Zu einer Analyse der Debatte in England, siehe z.B. Fairclough (2011, S. 377), und der Diskurse in Deutschland, Südostasien und Zentralasien z.B. Anna-Katharina Hornidge (2012).

[116] Siehe hierzu auch prominent Voß/Ebringhoff (2004).

[117] Zu weiteren Segmentierungsprozessen im Zuge flexibilisierender Personalpolitiken verweist Bosančić (2014, S. 51-52) auf die erfolgten „Flexibilitätspuffer", die geschaffen wurden, etwa durch befristete Beschäftigungen, die Aufteilung in Stamm- und Randbelegschaft, Leiharbeit und Freiberufler u.v.m. . Die „internen Reservearmeen" sollten dabei auch als Motivation und Disziplinierung der Stammbelegschaft fungieren.

ben der Pluralisierung von Wissensformen, auch auf das Erfahrungswissen bezogene, spezifische Lernformen derzeit an Bedeutung gewinnen, die allerdings bisher zu wenig in der schulischen und beruflichen Bildung Beachtung finden. Lernformen, die Fähigkeiten des spezifischen Umgangs und der Beziehung mit Arbeitsobjekten oder auch assoziativ-bildhaftes Denken fördern, die wertvolle und notwendige Fertigkeiten in der Arbeitswelt darstellen, sieht Böhle bisher nur in Lernformen des „künstlerisch-ästhetischen Bereichs" oder in Spielformen realisiert (ebd., S. 58).

Wie Klaus Dörre (2007) ausführt, befördert die flexible-marktzentrierte Produktionsweise die Ausweitung prekärer Beschäftigungsverhältnisse, in der die „Marktmacht" vornehmlich auf der Unbestimmtheit des Marktes beruht, und der Zugang zu sicheren Arbeitsverhältnissen von Protektion abhängt. Für den Verlauf von Berufskarrieren bedeutet dies auch, dass langfristige Betriebszugehörigkeiten, Loyalität und spezifische Leistungen keinen Garant mehr für einen Aufstieg sind (ebd., S. 293). Die Bewältigungsmuster prekärer Beschäftigungen weisen dabei typische, vergeschlechtlichte Muster auf, wie Dörre im Anschluss an Überlegungen von Pierre Bourdieu ausführt (ebd., S. 296ff.).

Der multiplen Zusammenhänge, Verläufe und Folgen, die in der Arbeitsmarktintegration durch Migrationsprozesse be- und entstehen sowie der Relevanz, die dabei verschiedenen Zuschreibungskategorien zukommen, sind gut untersucht (exemplarisch hierzu z.B. Thomas/Znaniecki 1918; Ha; PROKLA 2000; Granato 2003; Geisen 2005; Dreher 2005; Färber et al. 2008; Bührmann/Fischer/Jasper 2010; Erel 2012; Schmidt 2017). Ebenso gilt das für Qualifizierungen und Verteilungen auf dem Arbeitsmarkt. Inwiefern diese in dem Untersuchungsfall relevant sind und wie diese relevant gemacht werden, gilt es zu untersuchen. Im Folgenden werde ich die Wandlungsprozesse von Arbeit aus geschlechtertheoretischer Perspektive ausführen und damit eine weitere Weise der Strukturierungen von Arbeitsmärkten und Differenzierungspraktiken von Arbeitenden thematisieren.

1.10.3 Transformationen von Arbeit und Arbeitsmärkten aus geschlechtertheoretischer Perspektive

Die Frage der Strukturierung von Arbeit durch Gender(-klassifikationen) steht im Zentrum des nachfolgenden Abschnitts. Die umfassenden Debatten zur Relevanz und den Modi des „doing gender while doing work" (Karin Gottschall), geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktsegregation und den damit verbundenen Ungleichheiten, können dabei nur in Ausschnitten referiert werden und sind im Folgenden an den Fragen orientiert: Wann und wie Gender besonders wirksam oder unwirksam gemacht wird und welche geschlechterspezifischen Strukturierungen sich in der Erwerbsarbeit gegenwärtig ausmachen lassen.[118] Eng mit der Frage der vergeschlechtlichten Segre-

[118] Damit sei an dieser Stelle auch noch einmal auf die grundlegende Perspektive dieser Arbeit verwiesen, die, wie weiter unten ausgeführt wird, als Teil des Interpretativen Paradigmas von der Kontext- und Situationsabhängigkeit der Produktion, Aktualisierung, Reproduktion und dem Wandel von Strukturkategorien ausgeht. Dass Differenzen in den jeweils hier betrachteten Gruppen bestehen, ist ebenso Annahme dieser Arbeit. Im Folgenden geht es primär darum, den zentralen Trends, die in dem Abschnitt zur reflexiven Modernisierung im Hinblick auf den Themenkomplex des Wan-

gation von Arbeit und Arbeitsmärkten ist neben der symbolischen Dimension dieser Strukturierungsform die Frage der Bewertung und Hierarchisierung von Tätigkeiten und Personen verbunden, beziehungsweise reformuliert die Fragen der Inwertsetzung spezifischer Wissensformen, Arbeitssubjekten und Erwerbsbiografien.

Dass Arbeitswelten nicht geschlechtsneutral[119] sind und eine Ungleichverteilung hinsichtlich der Branchen, Berufe, Hierarchieebenen, Einkommen u.v.m. aufweisen ist umfassend untersucht.[120]

Der Arbeiterbürgerstatus, der vornehmlich über das männliche Normalarbeitsmodell erfolgt(e) und die gleichberechtigte Integration in die Arbeitswelt war schon immer höchst ungleich verteilt (Dörre 2007, S. 288). Mehr noch stellt/e das bürgerliche Familienmodell mit der heterosexuellen und monogamen Familienorganisation die Grundlage des Kapitalismus im 20. Jahrhundert dar, wie Laufenberg (2014, S. 259ff.) in längerer historischer Perspektive differenziert ausführt.

Wie Gottschall anmerkt, erfolgte die Analyse weiblicher Erwerbstätigkeiten in der deutschen Arbeits- und Industriesoziologie allerdings erst in den 1980er Jahren. Ein entsprechender Bias ist in den vorherigen Studien der Arbeitsforschung auszumachen (Gottschall 2010, S. 673f.), beziehungsweise lässt sich noch deutlicher als ein Defizit formulieren, in der ausreichenden Berücksichtigung der Dialektiken von Erwerbs- und Reproduktionsarbeiten, welche hingegen in der Frauen- und Geschlechterforschung von Beginn an bekanntermaßen thematisiert wurden.[121] Einige Schlaglichter auf die komplexen und widersprüchlichen Transformationsprozesse der Geschlechterverhältnisse in der Arbeitswelt der letzten Jahrzehnte werde ich nachfolgend vorstellen.

Im Zuge der Entwicklungen ab den 1960er Jahren, und dabei insbesondere der Bildungsexpansion, wurden die vormals ‚akzeptierten' Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, in der die eher prekären Erwerbsformen der Frauen die volle Erwerbsintegration der Männer stützte, im Hinblick auf die basalen und symbolischen Aufteilungen der gesellschaftlichen Sphären und dabei der Ungleichheiten am Arbeitsmarkt, Gegenstände einer Reihe von Debatten und Kritiken. Wie mit Beck eingangs argumentiert, geraten im Zuge der Individualisierung die vormals dominanten Geschlechterrollen und -verhältnisse unter Druck, was besonders auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Arbeitsmarktintegration von Frauen, u.a. zu einer Krise des männlichen Erwerbsmusters führte (Beck 1986, S. 184ff.). Mit dem Einzug nachfordistischer Rationalisierungsmodelle in die Betriebe wurden, so Aulenbacher, ebenso Arbeitsdifferenzierungen entlang der Geschlechterverhältnisse (erneut) implementiert (Aulenbacher 2010, S. 315) und trotz der neuen

---

dels der Arbeit aufzuspüren und für die Frage der Veränderungen in den Geschlechterarrangements erneut aufzunehmen und auszuführen. Damit ist prinzipiell also die Überlagerung, Verstärkung oder auch das Absehen/Un-Doing von Geschlechterkategorien impliziert, siehe hierzu auch z.B. Stefan Hirschauer (2014).

[119] Und dies zumeist entlang der binären Geschlechterordnung.

[120] Zur konstitutiven Rolle der Strukturierung der Herrschaftsverhältnisse entlang ethnischer Kategorien und Geschlechterklassifikationen in der Entstehung und Entwicklung kapitalistischer Formationen sowie den Dimensionen der Geschlechterarrangements siehe z.B. Aulenbacher/Meuser/Riegraf (2012), Aulenbacher et al. (2007).

[121] Insbesondere für die Analyse von Hierarchisierungen, Prozessen sozialer Ungleichheit und insgesamt der Gegenstandsbestimmung und damit dem forscherischen Aufgabenbereich (Was gilt als Arbeit? Was beinhaltet Arbeitsforschung?), stellte die Nicht-Berücksichtigung ein folgenreiches Defizit der frühen Arbeitsforschung dar, wie auch Regine Becker-Schmidt (2007, S. 250f.) argumentiert.

Geschlechterarrangements wirken Orientierungen an alten Geschlechterordnungen nach (ebd., S. 316).[122] Allerdings zeichnen sich ab den 1990er Jahren zunehmend Brüche und Abschwächungen der geschlechtlichen Codierung, so die Autorin (ebd., S. 316), „[...] wenngleich es als Platzanweiser und Ordnungskategorie einige Persistenz aufweist." (ebd., S. 318). Reproduktionsarbeiten werden zumeist eher von Frauen übernommen, mit all den Folgen der „doppelten Vergesellschaftung", und sie sind eher häufiger von Prekarität betroffen (Butollo 2016, S. 218). Auch sind Frauen in den Sparten der unsicheren Beschäftigungsverhältnisse vermehrt mit männlichen Kollegen und Konkurrenz konfrontiert (Dörre 2007, S. 296).

Zumindest für die Verteilung nach Tätigkeiten zeigt sich, dass Büroberufe, die am häufigsten von Männern und Frauen ausgeübten Tätigkeiten sind (Statistisches Bundesamt 2012, S. 103).

Insgesamt ist der Anteil weiblicher Angestellter in Deutschland in den professionalisierten Tätigkeitsfeldern gestiegen.[123] In Führungspositionen der Universitäten, der Privatwirtschaft, Softwareentwicklung und dem Ingenieurswesen sind Frauen hingegen immer noch Minderheiten. Gottschall konstatiert in der Zusammenschau verschiedener empirischer Studien, dass ein „Degendering" nur in wenigen Bereichen erfolgt, so etwa in öffentlichen Organisationen, in denen inklusionsförderliche Maßnahmen fest etabliert sind. Auf Ebene des beruflichen Selbstverständnisses lässt sich dies auch in Berufen mit einer geringen organisationalen Einbindung und hohen Qualifizierungen ausmachen (Gottschall 2010, S. 685f.).

Analysen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus dem Jahr 2014 zeichnen für die Entwicklung der vergangenen 35 Jahre in Deutschland diese Entwicklungen: Insgesamt ist der westdeutsche Arbeitsmarkt deutlicher geschlechtlich segregiert, als in den neuen Bundesländern. Mit den gestiegenen Bildungsabschlüssen von Frauen lässt sich auch ein Anstieg von Frauen in akademischen Berufsbereichen feststellen, und insgesamt erfolgte eine Zunahme der Beschäftigungsanteile weiblicher Beschäftigter in Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen.

Ein Blick auf die vertikale Segregation ermöglicht z.B. Führungskräfteanalysen. Das DIW stellt für das Jahr 2015 und für die Strukturen und Verteilungen von Führungskräfte/n fest, dass von den 4,9 Millionen Führungskräften in der Privatwirtschaft der Frauenanteil bei 30% lag, allerdings im Bereich der Privatwirtschaft im Vergleich zum öffentlichen Sektor insgesamt geringer ausfiel. Mit Blick auf den Zusammenhang von Unternehmensgröße und Gender, sind in den Vorständen der größten Unternehmen Deutschlands 8% Frauen tätig. Insgesamt ist der Anteil weiblicher Führungskräfte[124] in den letzten Jahren angestiegen und Frauen nehmen dabei vor allem Führungspositionen im öffentlichen Sektor und eher in kleineren Unternehmen ein, so die Darstellung von Elke Holst und Martin Friedrich (2017, S. 2-4, 19ff.).[125] Auch zeigt die DIW-Studie im Hin-

[122] Klassisch hierzu siehe auch Joan Acker (1990).
[123] Insgesamt ist die Erwerbsquote von Frauen deutlich gestiegen, liegt aber immer noch hinter den Erwerbsquoten der Männer, so die Ergebnisse der Bundesagentur für Arbeit (2017, S. 6).
[124] Unter Führungskräften werden dabei Personen in der Geschäfts- oder Bereichsleitung aller Unternehmensgrößen gefasst sowie leitende Angestellte in der Verwaltung (ebd., S. 26).
[125] Fallvergleichend hierzu beispielsweise auch Heintz/Nadai/Ummel (1997).

blick auf die Staatsangehörigkeit und den Migrationshintergrund weitere frappierende Segregationsmuster. Insgesamt lässt sich auf Basis der DIW-Daten ein Anstieg von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Führungspositionen in den letzten 10 Jahren feststellen. Allerdings beträgt der Anteil bei den Frauen im Jahr 2015 27% und bei den Männern 22 %, so die Autoren (Holst/Friedrich 2017, S. 45).

Gleichbleibend ist zu verzeichnen, dass Frauen in wenigen großen Berufsgruppen tätig sind. ‚Frauenberufe' weisen eine schlechtere Entlohnung und schlechtere Aufstiegschancen auf. Männer sind eher in gering besetzten und stärker segregierten Berufsgruppen tätig (Hausmann/ Kleinert 2017, S. 2-8). Mit Blick auf die Beschäftigungsstruktur zeigt sich, dass der größte Anteil der Zunahmen der Beschäftigung von Frauen im Zeitraum 2006-2016 vornehmlich auf der Aufnahme von Teilzeitbeschäftigung beruhte, und der Anteil der Vollzeitbeschäftigten kaum eine Veränderung erfahren hat (Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 9). Mit Blick auf die Verteilung nach Wirtschaftszweigen sind Frauen vornehmlich im tertiären Sektor tätig und dort insbesondere im konjunkturunabhängigen Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens, sowie in Bereichen der Erziehung und Unterricht. Auch dominieren Frauen in den Bereichen der Privathaushalte, in sonstigen Dienstleistungen und der öffentlichen Verwaltung. Männer hingegen dominieren im Baugewerbe und verarbeitenden Gewerbe/Industrie und Landwirtschaft (ebd., S. 10-11). Der Anteil von Männern in eher frauendominierten Branchen ist deutlicher angestiegen als umgekehrt, bei gleichzeitiger Schrumpfung des primären und sekundären Sektors, wie oben ausgeführt. Mit Blick auf die Einkommensdifferenzen lag im Jahr 2014 der bereinigte „Gender Pay Gap" bei sechs Prozent zugunsten höherer Einkommen bei den männlichen Erwerbstätigen (ebd., S. 12). Neben den ausgeführten Befunden zur allgemeinen geschlechtlichen Strukturierung der Arbeitswelt wurde insbesondere der Anteil von Frauen in Teilzeitarbeit deutlich und ist auch für den Bereich der Minijobs zu konstatieren. Die Bundesagentur für Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der Teilzeitbeschäftigten Frauen sind. 47% aller sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen waren im Jahr 2016 in Teilzeit tätig und zwei Drittel der ausschließlich geringfügig Beschäftigten waren ebenso Frauen (Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 13). Ein Absinken der Arbeitslosenquote ist zu verzeichnen, wobei die Arbeitslosenquote von Frauen sich in den Jahren 2015-2016 mehr reduzierte als bei den Männern (ebd., S. 16).

Im Vergleich der Arbeitsmarktdaten zeichnet sich im europäischen Durchschnitt folgendes Bild für das Jahr 2011: Im europäischen Durchschnitt lag die Erwerbstätigenquote bei 69%, wobei in Deutschland die Erwerbstätigenquote 75% betrug. Im europäischen Durchschnitt sind 62% der Frauen erwerbstätig und 75% der Männer. Die Erwerbstätigenquote in Deutschland lag dabei über dem europäischen Durchschnitt mit einer Quote von 71% bei den Frauen und 81% bei den Männern (Mischke/Wingerter 2012, S. 8, 30f.). So ist im europäischen Raum ein Anstieg der Unterbeschäftigung zu verzeichnen. Mit Blick auf die Erwerbsformen zeichnet sich insbesondere in der Teilzeitbeschäftigung ein ähnliches Bild, wie oben beschrieben. So waren im europäischen

Durchschnitt im Jahr 2011 32% der Teilzeitbeschäftigten Frauen und 9% Männer. Bei den Teilzeitbeschäftigten in unterbeschäftigten Verhältnissen zeigt sich hingegen eine höhere Quote bei den Männern mit 22%, im Vergleich zu den Frauen bei 18%. Das Statistische Bundesamt weist für Deutschland eine deutlich höhere Teilzeitbeschäftigung bei weiblichen Arbeitnehmerinnen (46%) aus und einen Anteil bei teilzeitbeschäftigten Männern (10%). Auch das Verhältnis der Unterbeschäftigung ist in Deutschland durch den hohen Anteil der in Teilzeit beschäftigten Frauen im Vergleich zum europäischen Durchschnitt anders; so sind in Deutschland mehr Frauen in unterbeschäftigten Teilzeitstellen tätig als männliche Arbeitnehmer (ebd., S. 30).

EU-weit sind in der Altersgruppe der 15-64-Jährigen 15% der Frauen in befristeten Beschäftigungsverhältnissen tätig und 14% der Männer. In Deutschland lagen die Quoten etwas unter dem europäischen Durschnitt mit einem Anteil von 12% der Frauen und 12% der Männer. Der Anteil ist dabei jeweils in der Gruppe der bis 24-Jährigen höher, bedingt durch die befristeten Ausbildungsverhältnissen, die in die Daten eingehen (ebd., S. 31-32).

Im europäischen Durchschnitt lag der Anteil weiblicher Führungskräfte mit 30% in Deutschland unter dem EU-Durchschnitt von 34% im Jahr 2011 (ebd., S. 26).

Im Bereich der zunehmenden prekären Arbeitsverhältnisse im Dienstleistungssektor sind es, wie oben bereits angeführt, insbesondere die Care-Tätigkeiten, die unter den vornehmlich weiblichen Arbeitnehmerinnen im Zuge der grenzüberschreitenden Care-Arbeit, einer internationalen Umverteilung und verschärften Ungleichheit innerhalb der Beschäftigten und geschlechtsspezifischen Segregation unterliegen (Gottschall 2010, S. 688).

Die Situation von Frauen im Dienstleistungsbereich zeigt also deutlich das Paradoxon „[...] von erweiterter Teilhabe und sozialer Verwundbarkeit von Frauen durch Erwerbsarbeit [...]“ (Nickel 2007, S. 32). Dies zeigt sich einerseits darin, dass sich eine Reihe von Beschäftigungsmöglichkeiten eröffneten und andererseits aber eine Fixierung auf spezifische Tätigkeiten (und in Beschäftigungsformen, wie oben ausgeführt, nahmen dabei die Teilzeitarbeiten deutlich zu) erfolgte, die die geschlechtliche Segmentierung fortschrieb (ebd., S. 31). Darüber hinaus weisen die aktuellen hier verwendeten Arbeitsmarktdaten, auf die hohen Anteile von Frauen in prekären Beschäftigungsverhältnissen hin, die zu einem fast permanent verwundbaren Status derselben führt/führen kann. Hildegard Maria Nickel kommt zu dem Schluss und das legen auch die hier vorgestellten Daten nahe, dass in Teilen des Arbeitsmarkts Frauen von struktureller Verhinderung an gleichberechtigter und gleichwertiger Arbeit betroffen sind (ebd., S. 32). Auch wird deutlich, dass Frauen viel eher diskontinuierliche Erwerbsverläufe aufweisen, trotz der ausgeführten Entwicklungen und insgesamt veränderten Formen der (Modelle der) Lebensführung, Geschlechterpolitiken und veränderten Reproduktionsmechanismen der Geschlechterarrangements und Genderkategorien.

1.11 Zwischenresümee

Für die Kontextualisierung der in der Arbeit fokussierten gegenwärtigen Wissenspolitiken (Kel-

ler) und Subjektivierungsweisen im Feld schulischer Bildung sowie den konzeptionellen Ansatzpunkten wurden in den vorherigen Kapiteln zentrale theoretische Bezüge und Diagnosen sozialstruktureller und kultureller Transformationsprozesse ausgeführt.

Die Ansatzpunkte für die Arbeit stellten dabei eine Konturierung zentraler gesellschaftlicher Transformationsprozesse der reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens, Poferl, Lau) und kapitalistischen Formationen im Allgemeinen, dar und zeigt dies anhand ausgewählter Teilaspekte. Dabei standen Fragen der Dynamiken der Wandlungsprozesse im Zentrum sowie die Charaktersierung der so entstandenen Neu-Konstellierungen. Neben den makrostrukturellen Prozessen wurden dabei auch Fragen und Zusammenhänge der/für Lebensverläufe, der Ausgestaltung der Biografie- und Selbstverhältnisse thematisiert. Ausgehend von den allgemeinen Ausführungen der Theorie Reflexiver Modernisierung, wurden typische Anforderungen, Bewältigungs- und Problemlösungsmuster vertiefend dargestellt. Damit stellt sich die Frage nach der Verteilung von (Nicht-)Wissen und (neuen) Grenzziehungen.

Die weitere Konkretisierung der Transformationsprozesse der letzten Jahrzehnte erfolgte in den nachfolgenden Teilkapiteln, in denen eingangs zunächst kurz die zentrale Programmatik der veränderten sozialstaatlichen Politiken der Aktivierungsgesellschaft (Lessenich), Gegenstand der Darstellung war um dann einen Schritt zurück zu treten und die Diskussion zu den zentralen Verschiebungen kapitalistischer Formationen aufzunehmen und auszuführen. Deutlich wurde dabei die Bedeutung der Künstler- und Sozialkritiken für die Erneuerung der kapitalistischen Raum-Zeit-Regime und im Zuge dessen die Herausbildung spezifischer Subjektkulturen, die eine herausgehobene Bedeutung für weite gesellschaftliche Sphären hat.

Zentral für die Entstehung und Transformation des Kapitalismus ist, wie beispielsweise Vormbusch im Anschluss an Sombart argumentiert, die numerische Wirklichkeitskonstruktion, die im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit vornehmlich ihren Ausdruck in der doppelten Buchführung hat und als technisch-kulturelle Neuerung die Durchsetzung des kapitalistischen Weltbildes, Subjektivierungsform und Handlungsorientierung, den Motivhaushalt der Akteure grundlegend transformierte. Die performative Kraft kalkulativer Praktiken, und der damit erzeugten Relationierungen von Phänomenen und Möglichkeitsräumen der Positionierung, des Vergleichs und der Prognostik, stellt ein zentrales Element in der von Hofer und Keller formulierten „Positionierungsmacht“ dar, die Teil gegenwärtiger „Platzierungskämpfe“ (ebd.) nicht nur in schulischen Bildungswelten sind.

Mit der kapitalistischen Neuformierung bildet sich spätestens ab den 1990er Jahren die von Boltanski und Chiapello herausgearbeitete projektförmige Polis heraus, die spezifische Kompetenzanforderungen hervorbrachte. Zurückkommend auf die Ausführungen von Lessenich kann übereinstimmend mit den Autoren ein „Fetisch der Bewegung“ konstatiert werden, das zu einer Ausdehnung der Thematisierung und Expansion des Zugriffs auf einzelne Eigenschaften und Fähigkeiten der Individuen beinhaltet. Die Portfolie-Logik von Elitenmilieus, so Eversberg, hatte dabei

zentralen Einfluss auf die Diffusion des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling), das durch eine Vielzahl von Experten und Techniken vermittelt wurde/wird und auf eine spezifische Form der „(Durch-)Pädagogisierung“ der Gesellschaft, als Neu-Relationierung von Staat und Pädagogik, verweist (Amos 2013, S. 913-914). Eine weitere Konkretisierung des Unternehmerleitbildes erfolgte unter Ausführung einer Studie von Bührmann, die zeigt, dass in dem Untersuchungsbereich keineswegs eine Nivellierung von Ethnizität, Geschlecht und damit verbundenen spezifischen Familien-, Arbeits-, und Unterstützungsformen – und damit Aufteilung der zentralen gesellschaftlichen Sphären, in dieser dominanten Subjektfigur, feststellbar in dem Untersuchungsbereich ist.

Die Relevanz, die neokybernetische Diskurse dabei inne hatten und haben, wurde nachfolgend Gegenstand der Darstellung. Diese verweisen auf den größeren Zusammenhang der Diffusion des „Weltbildes der Kodierung“ (Haraway) und der wiederum damit verbundenen dominanten Diskursen spezifischer Bio-Technosciences und der damit wiederum verbundenen IuK Technologien, für die skizzierten gesellschaftlichen Transformationsprozesse. Im Anschluss an Haraway ist mit dieser Entwicklung ein Schritt in veränderte Subjektkonstitution markiert, in dem ununterscheidbare Technologien und Menschen zu Cyborgs verflochten sind und sich ein Weltbild des „Codes“ ausbreitete.

Mit Reckwitz ließ sich die Konturierung der Wandlungsprozesse weiter ausarbeiten. Der Autor verweist auf die immense Relevanz von Ästhetisierungsprozessen in der Analyse moderner Subjektkulturen, die Bedeutung der „Erfindung der Kreativität“ und der Figur des „Kreativsubjekts“. Im Zuge der diskontinuierlichen Verschiebungen von der Moderne hin zur Postmoderne, wird dabei das militärische Angestelltensubjekt abgelöst, so Reckwitz. Die herausgehobene Bedeutung der sozialen Bewegungen, etwa der „Counter Culture“ der 1960er-1980er Jahre, in der Umdeutung, Auslösung und Durchsetzung neuer Institutionen in den Bereichen der Lebensführung, der Arbeitsformen, Subjektformationen und Selbsttechnologien, unterstreicht Reckwitz in seinen Analysen.

Neben den ausgeführten Spannungsverhältnissen, die sich im Zuge der voranschreitenden reflexiven Modernisierung zeitigen, habe ich in dem vorherigen Abschnitt typische gesellschaftliche Problematisierungen und Lösungsmuster aufgezeigt, wie sie von den Autoren der Theorie reflexiver Modernisierung herausgearbeitet wurden.

Als Diskursproduzenten und -vermittler stellen Berater eine zentrale Funktion in der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen, Nebenfolgen und individuellen Situationsdeutungs- und möglichkeiten dar sowie bei der Vermittlung von Selbsttechnologien. Damit wurde und wird ein bedeutsamer Subjektivierungsraum der Kompetenzvermittlung hervorgebracht. Als zentrale Grenzgänger zwischen verschiedenen sozialen Welten tragen Beratende maßgeblich zur Produktion und der Verbreitung der ausgeführten Diskurse bei. Mit der Diskursverschiebung im Zuge der Ausbreitung kybernetischer Diskurse, lässt sich neben der veränderten Vorstellung vom Subjekt und Wei-

sen der Intervention auch eine Verschiebung von einer Kultur des Konflikts hin zu einer Kultur der Moderation/Mediation beobachten, wie beispielsweise Traue herausarbeitet. Eine umfassende Bestandsaufnahme der bestehenden Beratungsformen erscheint im Hinblick auf die Ubiquität von Beratung kaum möglich. Eine Reihe von Techniken der Feststellung und Vermittlung von Kompetenzen lassen sich ausmachen, so etwa optionalisieren- der Imaginationstechniken, 360 Grad Feedbackverfahren, Simulationstechniken und vieles mehr. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Beratungen inhärent eine Reihe von Ambivalenzen und Paradoxien aufweisen. Beratung führt zu einer spezifischen Aktualisierung und Herstellung von Verantwortung bei gleichzeitiger Produktion von „Verantwortungslosigkeit", eröffnet Deutungsräume und Entscheidungswege, bei gleichzeitiger Erzeugung von Entscheidungsunfähigkeit und soll innerhalb eines spezifischen Beratungszeitraums Agency, Selbstgewissheit und Autonomie herstellen, die Beratung dann eigentlich überflüssig machen soll(te), aber darüber auch weiteren Beratungsbedarf, beziehungsweise Abhängigkeit produzieren kann. Außerdem produziert Beratung Individualität bei gleichzeitiger Homogenisierung durch den Rekurs auf typische Handlungsmuster und Subjektvorstellungen und deren Verbreitung (Duttweiler 2013, S. 27). Die Bearbeitung impliziter Wissensbestände in jeweils professionsspezifischen Fallkonstruktionen setzt die „Selbstklientilisierung" voraus und wie Duttweiler (ebd.) vor dem Hintergrund der Anforderung an Optimierung und Beratungsanforderungen ausführt, kann das als wichtige gegenwärtige Kompetenz erachtet werden. Damit ist neben der Bedeutung für Subjektivierungen auch ein wichtiger Arbeitsmarkt im Dienstleistungssektor angesprochen. Mit der Verbreitung von Beratungsformen ist wiederum auch die Entstehung von ‚neuen' Kompetenzen zu beobachten, die einerseits die Berufsstruktur der Beratenden betrifft und zum anderen die Klienten, sich als diese zu begreifen. Über die verschiedenen Studien, die ich im vorangegangenen Kapitel ausgeführt habe, lässt sich übergreifend eine gesteigerte Form der„ Molekularisierung"/Parzellierung und Modularisierung von (kombinierbaren) Wissensbausteinen und Kompetenzen, der Thematisierung, Bestimmung, Vermessung, Visualisierung, Positionierung und Steuerung der Subjekte ausmachen. Die Diffusion und Rahmung der „Arbeit an Kompetenzen", unter den Zeichen verschärfter Wettbewerbslogiken und -bedingungen sowie den ausgeführten Narrativen und Legitimierungen um die Wissensgesellschaft und den (globalen) Wettbewerb, weist eine Formierung auf, die im Anschluss an Keller und Keller/Hofer (s.o.) als „Positionierungsmacht" bezeichnet werden kann. Es bleibt zu klären, ob und wie dies auch für den schulischen Bildungsbereich relevant ist. Dies wird Gegenstand des dritten und vierten Kapitels.

In den vorangegangenen Kapiteln standen auch (weiterhin) die Transformationsprozesse der Wirtschafts- und Arbeitswelten im Zentrum der Ausführungen. Nachdem in den ersten Teilkapiteln zentrale gesellschaftliche Wandlungsprozesse aufgezeigt wurden, habe ich in den folgenden Kapiteln den kulturhistorischen Wandlungsprozess des Arbeitsverständnisses dargestellt und welche Relevanz dies für spezifische Formen des Körperwissens (Meuser/Keller 2011) in Ar-

beitswelten hatte und hat. Dabei stellt insbesondere das positivistische Wissenschaftsverständnis der „mechanischen Objektivität" einen prägnanten Fall dar, der im Kern auf einen „Ethos der Einschränkung" bezogen ist und im Zuge dessen als eine spezifische Erkenntnisposition und Welt-Subjekt-Relation etabliert wird, für die das ‚Dazwischenschalten' von (Visualisierungs-) Techniken in der Wissensproduktion charakteristisch ist und weite Ausstrahlungskraft hat. In den nachfolgenden Teilkapiteln standen die Wandlungsprozesse der Arbeitswelt in längerer historischer Betrachtung in den Dimensionen der Arbeitsorganisation, der Arbeitsmittel, Managementmodellen/Personalpolitiken und damit insgesamt verbundenen Anforderungen und veränderten Thematisierungen des Arbeitsvermögens, veränderter Qualifikationsanforderungen und Lernprozessen in der Arbeitswelt im Zentrum. Im Zuge der Tertiarisierung nimmt Wissensarbeit im Hinblick auf Interaktionsarbeit in Dienstleistungsarbeiten eine zentrale Bedeutung in der „Wissensgesellschaft" ein. Wie ausgeführt zeitigt sich vor dem u.a. Hintergrund der Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren und den Verschiebungen zwischen den Wirtschaftssektoren auch eine veränderte Bedeutung und Verteilung der Geschlechterverhältnisse, die u.a. zu einer Krise des männlichen Normalarbeitsmodells und typischen Verteilungsmustern in verschiedenen Sektoren und Berufen führte. Aus geschlechtertheoretischer Perspektive habe ich daher nachfolgend erneut den Arbeitswandel thematisiert und mit aktuellen Zahlen des deutschen und in Ausschnitten des europäischen Arbeitsmarktes konturiert. Insgesamt zeigt sich in den verschiedenen hier thematisierten Diskursen eine zunehmende Problematisierung und Thematisierung impliziter Wissensbestände und ‚Subjekteigenschaften' sowie deren Erfassung, Kalkulation, Pflege und Einsatz in den veränderten Arbeitswelten. Die damit erfolgenden Differenzierungs- und Hierarchisierungsweisen, zentralen Ausschlüssen und Weisen der Auf- und Abwertung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und Formen von Arbeit waren Gegenstand des Teilkapitels sowie die Frage, was (neue) prekäre Beschäftigungsverhältnisse charakterisiert.

Inwiefern und wie relevant die bisher ausgeführten Transformationsprozesse und ausgeführten Aspekte für „die Jugendphase" und „Jugendliche" sind, werde ich im Folgenden herausarbeiten.

1.12 Jugend in der Gegenwartsgesellschaft

In der Untersuchung der gegenwärtigen schulischen Subjektivierungsweisen, stellt sich für die Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstandes nun die Frage, welche *Transformationen im Zuge der Individualisierung im Bereich der Jugendphase* zu konstatieren sind und was dies für die Gestaltung dieser Lebensphase bedeutet. Fragen sind dabei, was die Lebenswelt Jugendlicher auszeichnet, welche Vorstellungen von Jugend in welchen gesellschaftlichen Konstellationen bestanden und was die Politiken um und für Jugendliche auszeichnet. Jugend als spezifische Form der Subjektvorstellung, Vergesellschaftungsform, Lebensphase und Erfahrungsform konvergiert mit spezifischen Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen und daran ansetzenden Bildungspolitiken, die

ich auch im dritten und vierten Kapitel weiter ausführen werde. Beginnen werde ich die Ausführungen in diesem Themenabschnitt mit der Frage, was als eine der zentralen Jugendvorstellungen für die Herausbildung als eigenständige Phase erachtet werden kann, und was im nachfolgenden sich für Entwicklungen zeitigten.

1.12.1 Entstehung und Ausdifferenzierung der Jugendphase

In längerer historischer Perspektive stellt das Phänomen der Jugendphase eine neuere Institution dar. Die gesellschaftlich-kulturelle Konstruktion und Wahrnehmung von *Jugend als eigenständige Phase* im Lebenslauf bildet sich im 19. Jahrhundert heraus. Mit der entstehenden Pädagogik und deren breiter Rezeption, (z.B. im Werk von J. J. Rousseaus „Émile") entfaltet sich zunehmend eine spezifische Subjektvorstellung und damit ein neuer Lebensabschnitts, in dem eine zeitlich befristete ‚Freistellung' von Pflichten und die Vorbereitung auf spezifische Ziele erfolgt, so Sabine Andresen (2008, 27f.). Die historische Figur ‚der Jugend' und die Legitimierung der damit verbundenen Lebensphase als eigenständigem Entwicklungsbereich beinhalten spezifische Deutungsmuster, die noch in die Gegenwart fortwirken.[126] Exemplarisch dafür steht „Émile", in dem die Idee des Jugendalters als herausgehobene Phase und zweite Geburt des Menschen zum Ausdruck kommt. Das Jugendalter wird in dem Werk als Schritt entfaltet, in der in anthropologischer Begründung, der Mensch als Mensch seine Bestimmung erfüllt. Dies bezieht sich dabei auf die Idee der Erhaltung und den Fortbestand der Menschheit (ebd., S. 31-32). Diese historische Denkfigur eines Lebensabschnitts, die durch eine Eigenlogik der Entwicklung bestimmt ist, wird dabei mit spezifischen Erziehungszielen und pädagogischen Praktiken verknüpft. Auch wird dieser Abschnitt als fragile und gefahrenvolle Phase konstruiert (ebd., S. 32).[127] Für den pädagogischen Diskurs und die daran anschließende Praxis ist die Bedeutung und hohe Wertigkeit von Authentizität, Arbeit und Sinnlichkeit zentral. Diese Wissensbausteine stehen damit in einer Gegenüberstellung zu der Annahme einer vornehmlich intellektuellen Form des Lernens und der Entwicklung (Böhme, S. 103).

Die Umstrukturierung von Lebensphasen im Zuge der fortschreitenden westlichen Industrialisierung zeitigte deutliche Konturen. Mit dem Ausbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme ist

---

[126] Zur Frage der Ansprüche der Arbeitsgesellschaft an ‚Jugend' als Vergesellschaftungsform siehe auch die nachfolgenden Ausführung und zu einer kritischen Diskussion der Vorstellung des ‚Schonraums' oder Selbstständigkeit des Moratoriums in der Fachdebatte siehe Wolfgang Schröer/Böhnisch (2006, S. 44ff.).

[127] Zentral für die sich entwickelnde Pädagogik und der Konstruktion und Aufwertung der dargestellten Kindheits- und Jugendvorstellung ist, wie Gernot Böhme (1997, S. 103) ausführt, die Vorstellung von Entwicklung. Basal für den Entwicklungsgedanken bei Rousseau ist der Natur-Kultur Gegensatze. Ausgehend von einer klassischen Kulturkritik, steht im Zentrum der Rousseauschen Argumentation das Plädoyer für eine natürliche Entwicklung des Kindes, was ein zentraler Bezugspunkt und auch Deutungsmuster der späteren reformpädagogischen Bewegung ab 1890 wurde (hierzu Kapitel drei). Nicht nur für die Pädagogik im Anschluss an Rousseau scheint hier eine der dominanten Klassifikationen sozialer Ordnungsbildung auf. Natur wird bei Rousseau als das Ursprüngliche und normativ Gute gefasst. Kultur scheint demgegenüber als abgeleitet und künstlich, was Folgen zeitigt für weitere basale Ordnungsbildungen, beispielsweise der Unterscheidung von Tier und Mensch sowie Mensch und Technik. Neben der Bedeutung des Entwicklungsgedankens auf Ebene der Subjekte, scheint hier eine Vorstellung der zivilisatorischen Entwicklung insgesamt auf. Die Entwicklungsdynamik vollzieht sich in diesem, wie Böhme (1997, S. 103) anmerkt, hypothetischen Konzept der Entwicklung, von einem Ursprungsmoment hin zur Vervollkommnung und Differenzierung des Subjekts.

ab dem 19. Jahrhundert die *zeitliche Verkürzung* der Kindheits- und Erwachsenenphase zu beobachten und damit der *Wandel der vormals (auch) pragmatischen und ökonomischen Bedeutung von Kindern,* hin zur Bedeutung und Thematisierung von Kindern in biografisch-emotionaler Hinsicht der Lebensqualität (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 12ff.). Mit der Auslagerung häuslicher Arbeits- und Produktionsformen und Verstädterungsprozessen vollzog sich eine *deutlichere Trennung der Lebensphasen* von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die für die neu entstandenen, beziehungsweise weiter ausdifferenzierten und spezialisierten Arbeitsformen und Anforderungen an die hierfür notwendigen Fertigkeiten die die Unterscheidung in drei Lebensphasen konturierte, wurden fortan gezielt schulisch vermittelt (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 20). Maßgeblich erfolgte dann die *Ausbreitung und Ausdehnung der Jugendphase* im Zuge der veränderten Qualifikationsanforderungen und der Etablierung differenzierter, schulischer Ausbildungsformen, die sich mit der Ausdehnung der (schulischen) Bildungsgänge ebenso verlängerte.[128] Prägte zu Beginn dieser Entwicklung noch maßgeblich das Bürgertum die Vorstellung von Jugend, und war es ebenso vornehmlich zu Beginn der Entwicklung dem männlichen Nachwuchs des Bürgertums vorbehalten eine lange Vorbereitung auf das Berufsleben und den Status des Erwachsenen zu fördern, veränderte sich diese Konstellation im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht.

Eine *deutliche Ausdifferenzierung der Lebensphase* der Jugend lässt sich ab den 1950er Jahren im Zuge der fortschreitenden Enttraditionalisierung beobachten. Die Verlängerung der Jugendphase zeitigt sich mit dem anhaltenden Ausbau des Bildungssystems ab Ende der 1960er Jahre (ebd., S. 21-22).

In längerer historischer Betrachtung erfolgt gegenwärtig der Eintritt in die Jugendphase so früh, wie nie zuvor und steht dabei ebenso in enger Verbindung zu den Veränderungen im Bildungssystem. Den Ausbau des Bildungssystems führen Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (ebd., S. 22-23) auf die Überforderung des Erwerbssektors und die anhaltende Jugendarbeitslosigkeit zurück. Das Bildungssystem erhält in dieser Entwicklung den Status eines Übergangssystems, in dem Jugendlichen vor dem Eintritt in das Berufsleben ein sozialer Status gewährt wird und eine ‚Entlastung' des Arbeitsmarkts erfolgen sollte. Gegenläufige Entwicklungen zeichnen sich ab den 2000er Jahren ab, mit der Umkehrung der demografischen Entwicklung und der verbesserten wirtschaftlichen Lage, bei gleichzeitig hohen Bildungsaspirationen der Jugendlichen (ebd., S. 23 sowie Kapitel drei dieser Arbeit).

Maßgeblich für den Jugendstatus in der Gegenwartsgesellschaft ist nach wie vor deren Relationierung zur Welt der Erwachsenen und der Erwerbsarbeit (Luedtke 2016, S. 188). Dies beinhaltet die vollwertige Partizipation an weitgehend allen gesellschaftlichen Teilbereichen bei gleichzeitiger Absehung einer vollständigen gesellschaftlichen Verantwortung (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 39).

[128] In Folge der bildungspolitischen Debatten ab Ende der 1990er Jahren zeichnet sich nunmehr eine gegenläufige Tendenz ab, etwa mit der Verkürzung der gymnasialen Schulpflicht oder auch der Verkürzung des Hochschulstudiums.

Michael Brater (1998) arbeitet im Anschluss an die Theorie Reflexiver Modernisierung die verschiedenen Dimensionen der Verschiebungen der Jugendphase im Zuge des Individualisierungsprozesses heraus. Im Kern steht dabei die Beobachtung, dass sich *keine klare Grenzziehung zwischen Kindern und der Erwachsenen* ausmachen lässt und sich die oben ausgeführten Freiheiten, Risiken und auch Überforderungen „[...] wie durch ein Brennglas [...]" (ebd., S. 151) für die Jugend zeitigen.

Die ausgeführten Transformationen der Lebensphasen können zusammenfassend auch als „Adultisierung der Jugendphase" und „Juvenilisierung der Erwachsenenphase" beschrieben werden. Wie Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 52 f.) argumentieren, gewinnen Bewältigungsmuster und Lebensstile Jugendlicher im Zuge der Entwicklungen einen beispielhaften Charakter für die Lebensführung Erwachsener. Noch weitergehender argumentiert Michel Maffesoli (2014, S. 79f.), der das „ewige Kind" als das Emblem der Postmoderne und der postmodernen Stämme charakterisiert.

Zeichnet sich die Jugendphase insgesamt also als besonders sensible Phase der Identitätsentwicklung aus, so erhält dieses Moment eine herausgehobene Bedeutung vor dem Hintergrund der Vielzahl an Identitätsangeboten, Lebensformen und der sich noch in Entwicklung befindlichen Ich-Identität, so Brater (ebd., S. 151). Letzteres, schätzt der Autor als besonders prekäre Situation ein, da eine Verschränkung von hohem verlangtem Entscheidungsdruck, der Erosion gesellschaftlicher Orientierungen, moralischer Sicherheiten und der sich ausbildenden persönlichen Voraussetzungen zur Meisterung dieser Anforderungen besteht (ebd., S. 151). Auf zwei zentrale Handlungsorientierungen Jugendlicher, die in der Vergangenheit bestanden und die weitestgehend in den letzten Jahrzehnten kritisch geworden sind verweist der Autor. Brater (ebd., S. 153-154) macht zum einen eine „außengeleitete Lösung" in dem beschriebenen Orientierungsdilemma aus, die Ausdruck im Leistungsgedanken und Konkurrenzprinzip findet. Beide Prinzipien erhalten einen Selbstzweck, die unreflektiert und inhaltlich leer, dennoch eine Orientierungsfunktion erfüllen. Die zweite zentrale Deutungs- und Orientierungsfunktion bieten wissenschaftliche Deutungen und Lösungen, die sich auf die Phänomene der Jugend und Erziehung beziehen (ebd., S. 154). Als zentrales, abendländisches Problemlösungsmodell steht allerdings das Vertrauen in Experten und deren Deutungshoheit(en) auch zur Debatte. Insbesondere (ältere) Jugendkulturen weisen, so Brater, eine wissenschaftskritische Haltung auf und tendieren eher dazu, andere Sinnangebote als Orientierungsrahmen zu präferieren.

Die Bedeutung der Jugendphase wandelte sich so insgesamt von einer Phase der Schrittweisen Integration in die ‚Welt der Erwachsenen' hin zu einer *stärker gestaltenden, schöpferischen Phase des eigenen Lebensentwurfs* und der Selbst-Bildung (ebd., S. 154-155).[129]

[129] Ausgehend von diesen Überlegungen diskutiert der Autor im Folgenden die Bedeutung von schulischer Bildung unter Individualisierungsbedingungen und plädiert für eine starke reformpädagogische Orientierung von Bildungsprozessen (1998, 156ff.).

Die ab den 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion, die Transformationen der Erwerbsbiografie und auch die partielle Entkoppelung des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts können als zentrale Dynamiken erachtet werden, die den Strukturwandel der Jugendphase mit vorantreiben. In der Zusammenschau jugendsoziologischer Forschungen kommt Marcel Eulenbach (2016, S. 148) ebenso zu dem Schluss, dass sich mit den zeitigenden Veränderungen der Jugendphase, „Jugend" eben kaum mehr als klar abzugrenzende Gruppe, sondern vielmehr als spezifische Lebenslage zu fassen ist. Neben den Freiheiten, Risiken und veränderten Verantwortlichkeiten der Ausgestaltung des Gegenwärtigen und der Zukunft, ist für den Planungshorizont Jugendlicher die Unabsehbarkeit und Unsicherheit des Zukünftigen konstitutiv (ebd., S. 155). Die verschiedenen Übergänge, die es in der nunmehr ‚entgrenzten' und verschwommenen Phase der ‚Jugend' zu gestalten, zu bewältigen, zu verarbeiten gilt, verschränken und überlagern sich dabei zu einer komplexen Übergangskonstellation.[130] Als besondere Anforderung und Form der Verarbeitung der Übergangssituation lässt sich, so Eulenbach (2016, S. 157f.), eine veränderte Relationierung der (gesteigerten) Selbstoptimierung beobachten.

Für die Frage der Konstruktion von Jugend und dem Verhältnis der Veränderungen der Relation von Jugend und Arbeit sind *rechtliche Regelungen*, wie oben bereits ausgeführt, ebenso aufschlussreich. Mit der Herausbildung der Jugendphase als eigenständiger Lebensphase, lassen sich eine Reihe von veränderten rechtlichen Bestimmungen, insbesondere des Arbeits(-schutz-)rechts beobachten. Ab den späten 1960er Jahren erfolgte eine deutliche Ausweitung und Differenzierung der rechtlichen Regelungen des Jugendarbeitsschutzrechts.[131] *Politiken der Flexibilisierung* von Arbeit, die zunehmend auch auf den Bereich der Ausbildungszeit oder auf junge Arbeitnehmende ausgedehnt wurden, stehen hierzu im Widerspruch und verweisen erneut auf die oben ausgeführten Transformationen, so die Einschätzung von Jens Luedtke (2016, S. 192 ff.).

Wie im 14. Kinder- und Jugendbericht (2013, S. 53) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ausgeführt wird, werden Kinder und Jugendliche gegenwärtig[132] deutlicher als eigenständige Subjekte wahrgenommen, was sich etwa in der Rechtslage der Akteure und auch der Mitbeteiligung der Kinder und Jugendlichen an der eigenen Entwicklung Ausdruck fin-

---

[130] Im Anschluss an Hurrelmann/Quenzel (2012, S. 40 f.) lassen sich für den Vollzug und Übergang der Jugendphase in den Erwachsenenstatus, für den öffentlichen Bereich der Abschluss der Ausbildung und der Eintritt in die Erwerbsarbeit als zentrale Aspekte bestimmen. Für die Sphäre des Privaten gelten die eigenständige Haushaltsführung außerhalb des Elternhauses, feste Partnerschaften und die Familiengründung als zentrale Markierungspunkte. Anhand von vier Bereichen, die als „Entwicklungsaufgaben" der Jugendphase erachtet werden können, lassen sich differenzierte einzelne Teilbereiche beschreiben, anhand derer wiederum, die oben ausgeführten Verschiebungen beziehungsweise Entgrenzungstendenzen der Phase ausgemacht werden können. Die Autoren (2012, 36f.) führen aus, dass neben dem Erlernen der Berufsrolle und entsprechend berufsrelevanten Fachkenntnissen und weiteren Voraussetzungen sowie den Fertigkeiten im privaten Bereiche zwei weitere Bereich relevant sind: Zum einen das Erlernen der Konsumentenrolle und zum anderen der Lernbereich der „wirtschaftlichen Mitgliedsrolle des Bürgers" (ebd., S. 37 sowie zu den Transformationen der Phasen entlang dieser Einteilung siehe ebd., S. 42-43). Für einen allgemeinen Überblick zur Thematisierung von Übergängen, insbesondere im Hinblick auf die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung, siehe Lorenzen/Schmidt (2015, S. 303ff.).

[131] Die veränderten rechtlichen Regelungen im Bereich schulischer Bildung, und hier insbesondere für den Übergangsbereich von der Schule in nachfolgende Bildungsbereiche, siehe Kapitel drei.

[132] Der Vergleich bezieht sich auf die Zeiträume der 1970er bis 2000er Jahre (ebd., S. 54).

det. Für das Aufwachsen und soziale Umfeld von Jugendlichen zeigen sich eine deutliche Vielfalt, wobei eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen auszumachen ist, die temporär oder auch dauerhaft von durchschnittlichen Lebensverläufen und Teilhabechancen ausgeschlossen sind (ebd., S. 53).

Bedeutsam für die Konstitution von Jugend als gesellschaftliches Phänomen und Weise der Subjektivierung, sind auch die *Ausbildung spezifischer Jugendkulturen* und die damit verbundenen Orte, die sich neben der Sphäre der Familie und zentralen Sozialisationsinstitutionen entwickelten. Signum für die entstehende Ausbildung eines eigenständigen Kultur- und Sozialisationsraums Jugendlicher, im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert, waren die ersten „Jugendbewegungen", die sich vornehmlich in Abgrenzung und Auflehnung einzelner gesellschaftlicher Sphären konstituierten, beispielsweise gegen patriarchale-autoritäre Familienstrukturen. Im europäischen, und insbesondere im deutschen Kontext, erfolgte eine zunehmende Politisierung dieser Bewegungen und Entstehung neuer (vornehmlich politischer) Jugendgruppen in den 1910er und 1920er Jahren, so Hurrelmann und Quenzel (2013, S. 60).[133]

Im Zuge der Entstehung der *Konsumkultur* (Keller 2009b, S. 25ff.), wurde auch ‚die Jugend' als Konsumentengruppe entdeckt und es bildet sich eine eigenständige Konsumkultur aus, die in enger Verbindung auch zur entstandenen Neu-Relationierung zeitlicher Ordnungen und Orte steht.

Spätestens ab den 1950er Jahren stellte der Bereich der Freizeit den zentralen Ort und Zeitraum biographischer Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten Jugendlicher beziehungsweise einer eigenen Jugendkultur dar. Aktuelle Debatten der Jugendforschung weisen auf die zunehmende Schrumpfung dieser Sphäre des jugendkulturellen Raums mit besonderem Eigengewicht hin, die vornehmlich durch gesteigerte Leistungsanforderungen erfolgte (Eulenbach 2016, S. 141f.).

1.12.2 Jugend im politischen Diskurs

Mit den veränderten *sozialstaatlichen Politiken* und der damit einhergehenden Neukonfiguration des politischen und ökonomischen Verhältnisses zur Jugend, stellen Jens Luedtke und Christine Wiezorek (2011, 13f.) ebenfalls eine zunehmende Diffusion utilitaristischer Vorstellung in der gegenwärtigen Jugendpolitik fest. Jugend, so die Autoren, werden vornehmlich im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für die Arbeitswelt thematisiert und adressiert. Die Figur des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) scheint längst auch Jugendliche zu adressieren.

Im *politischen Diskurs Europas* werden Jugendliche als eigenständiger Problematisierungsbereich erstmals im Zuge des Lissabon-Prozesses explizit thematisiert. In den verschiedenen Strategien und Teilprogrammen der EU findet neben der zunehmenden Einbindung der Jugendpolitik in den Bereich der Beschäftigungspolitik, nachfolgend eine Fokussierung auf ‚gefährdete Jugendli-

[133] Für eine Übersicht unterschiedlicher Generationsgestalten Jugendlicher der Nachkriegsgenerationen siehe Hurrelmann und Quenzel (2013, S. 61f.).

che‘ statt, so etwa in der EU-2020-Strategie (Dahmen/Lay 2016, S. 38). Vornehmlich als zukünftige Arbeitssubjekte adressiert, setzten die Politiken der EU in der Folge auf aktivierende Anreizsysteme, um Jugendliche in die digitale Arbeitswelt zu integrieren und auch die selbstgesteuerte Anpassung der Jugendlichen dahingehend zu evozieren. Die Thematisierung Jugendlicher als zukünftiges Humankapital oder als Kostenfaktor, im Fall der Nicht-Einmündung in die Arbeitswelt, erfolgt sodann auch in Verbindung mit Fragen der optimalen Abstimmung, Entwicklung und Messung von Kompetenzen der Jugendlichen. Dies erfolgt im Rahmen der geforderten Kompetenzen des europäischen Arbeitsmarkts und ist verbunden mit dem Ziel der Steigerung der gemeinsamen Wettbewerbsfähigkeit der EU-Staaten (ebd., S. 39-40). Jedwede Form der Bildung Jugendlicher, ob schulische Bildung, Ausbildung, Bildung in Maßnahmen oder informellen Formen, erscheinen im Diskurs als Bildung für die Humankapitalmaximierung (ebd., S. 40). Die in diesem Strang erfolgte Subjektkonstruktion Jugendlicher dient, so die Autoren, vornehmlich der Legitimation bestimmter Maßnahmenbündel, die vornehmlich auf die Prävention (möglicher) zukünftiger Kosten abzielen (Dahmen/Lay 2016, S. 41). Daneben lässt sich ein weiterer Diskursstrang europäischer Jugendpolitik ausmachen, der ab Mitte der 1980er Jahre vornehmlich auf den Bereich informeller Bildung und die Mobilität Jugendlicher abzielte und in entsprechenden Programmen mündete. Im Zuge dessen erfolgten auch Forderungen der Ausdehnung und Explikation von Jugend als Teilbereich weiterer Politiken und der Wissensgenerierung über Jugendliche (Dahmen/Lay 2016, S. 43). Mit der EU-Jugendstrategie im Jahr 2009 erfolgte eine erneute Ausdehnung der Bereiche in definierten globalen Aktionsbereichen und deren Implementierung auf nationaler Ebene über verschiedene Akteure. Laut Einschätzung der Autoren, ist der Bereich der Jugendpolitik insgesamt eher schwach institutionalisiert (ebd., S. 46). Die Konstruktion Jugendlicher oszilliert in den skizzierten Diskurssträngen zwischen den oben ausgeführten „zu aktivierenden (Risiko-)Jugendlichen zur Integration in den Arbeitsmarkt“ und einer Subjektfigur des „demokratisch partizipierenden (weltoffenen und hyper-mobilen) Weltbürgers“ (ebd., S. 48).

Die Konstruktion von Jugend in öffentlichen und bildungspolitischen Diskursen Deutschlands beinhaltet ebenso die Deutungsfigur der „Jugend als Gefährdung gesellschaftlicher Zukunft“, etwa durch eine proklamierte Ausbildungsunreife (Luedtke/Wiezorek 2016, S. 11).

1.12.3 Verläufe und Übergänge in der Jugendphase

Für die vorliegende Arbeit ist bedeutsam, dass eine deutliche *Zunahme pädagogischer Akteure* zu beobachten ist, die den Alltag der Aufwachsenden begleiten und in dem gegenwärtigen Ausmaß eine Neuerung darstellt, so die Einschätzung im 14. Kinder- und Jugendbericht (2013, S. 55). Zusammenfassend wird konstatiert:

„Die pädagogische Inszenierung, Planung und Gestaltung größer werdender Teile der Lebenswelt und des Alltags von Kindern und Jugendlichen gehören mehr und mehr zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens zu Beginn des 21. Jahrhunderts.“ (ebd., S. 55).

Als markanteste Veränderung der Kindheits- und Jugendphase wird auch an späterer Stelle in dem Bericht noch einmal die Veränderung durch die Vielzahl pädagogischer Akteure betont, die beispielsweise im Ausbau staatlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen, insbesondere der frühen Kindheit, begründet liegen. Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, herkunftsunabhängige frühe Förderung von Kindern und die Potenziale einer frühen und gezielten Förderung, werden als zentrale Motive auch für diesen Ausbau benannt (ebd., S. 57). Die Zunahme der Experten in der Welt der Jugend lässt sich weiter bestätigen durch die Vielzahl an Programmen und Akteuren, die an der Zukunfts- und Berufsvorbereitung Jugendlicher im Rahmen (auch) der schulischen Zukunfts- und Berufsvorbereitung beteiligt sind, wie ich weiter unten ausführen werde.

Schließlich lässt sich für die gegenwärtige Jugendphase feststellen, dass eine *deutliche Verlängerung des Verweilens in Bildungseinrichtungen* besteht, die die Ausdehnung der erwerbsfreien Lebenszeit vollends impliziert (Luedtke/Wiezorek 2016, S. 8). Die Veränderungen im Bereich der Übergangsphase von der Schule in nachfolgende Institutionen führen ferner dazu, dass die Konturen der Jugend- und Erwachsenenphase zunehmend undeutlicher auch in diesem Bereich werden, so die Autoren (ebd., S. 148). Die Folgen des verzögerten Eintritts in die Arbeitswelt können dabei eine Reihe von erschwerten typischen Verselbstständigungsschritten, beispielsweise des Auszugs aus der Familie und der eigenen Familiengründung u.v.m. sein. Besondere Anforderungen bestehen für die Jugendlichen, die sich in sogenannten Yo-Yo-Übergängen befinden, d.h. nach einer Phase der Erwerbsarbeit wird es zunehmend typisch, dass Jugendliche wieder in Ausbildungsverhältnisse eintreten und durch die geringen finanziellen Spielräume erneut bei den Eltern einziehen (ebd., S. 150-151).

Bei einer *generellen Betrachtung des Übergangs* zwischen ‚der Jugendphase' und ‚der Erwachsenenphase' variieren gegenwärtig je nach sozialen Lebenslagen und Lebenschancen die Verläufe deutlich. Zwei zentrale Grundorientierungen Jugendlicher heben Hurrelmann und Quenzel hervor (2012, S. 46ff.).[134] Zum einen junge Menschen, die eher eine Verbleibsorientierung aufweisen und die sich auszeichnen durch eine starke Orientierung an Peers, an hedonistischen Relevanzen und der Ausgestaltung des Lebensabschnitts als eigenständige Phase. Das Erreichen und die Orientierung am Erwachsenenstatus sind kaum ausgeprägt. Hingegen zeichnet die zweite Grundorientierung ein zügiges und zielstrebiges Erreichen des Erwachsenenstatus aus. Institutionen älterer Generationen haben eine bedeutende Orientierungsfunktion und in denen in geringerem Umfang das Ausschöpfen der Inkonsistenzen des Jugendstatus erfolgte (ebd.).[135]

Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft Jugendlicher arbeiten Hurrelmann und Quenzel

[134] Die Autoren beziehen sich dabei auf die Ergebnisse der letzten Shell Jugendstudien (ebd., S. 54).

[135] Im Anschluss an diese Typisierung der Übergänge lassen sich vier Ausprägungen in Kombination der Verbleibs- und Transitionsorientierung ausmachen, siehe hierzu Hurrelmann/Quenzel (2012, S. 47ff.).

(2012, S. 54-56)[136] grundlegende Typen jugendlicher Gruppen und Kernaspekte ihrer Lebenswelten heraus.

Jugendliche aus Elternhäusern mit gesichertem und hohem sozialen Status weisen eher eine gelingendere Gestaltung und Bewältigung der Anforderungen in der Lebensphase auf, die sich vornehmlich durch eine pragmatische und leistungsorientierte Haltung auszeichnet. 40% der Jugendlichen können dieser Gruppe zugerechnet werden, die als ‚Innovatoren' innerhalb der Gruppen erachtet werden. Das heißt, diese Gruppe nutzt erfolgreich die Möglichkeiten, die sich durch Neuerungen ergeben und weist eine innovative Form der Lebensführung auf, die auch eine Vorbildfunktion für ältere Generationen hat. 40% der Jugendlichen aus familiären Zusammenhängen mittlerer Positionen zeichnen sich ebenso durch eine pragmatische Haltung und gute Bewältigung der Lebensphase in sozialen, gesundheitlichen und psychischen Dimensionen aus. Vor dem Hintergrund der oftmals großen Anstrengungen der Eltern im Bezug auf die private wie auch berufliche Lebensführung, weisen diese Jugendlichen ein Bewusstsein für die potenzielle Fragilität und Prekarität ihrer Situation in Krisenzeiten auf (ebd., S. 55). Die Jugendlichen der dritten Gruppe (20%) leben in prekären sozialen Lagen, die sich neben den Armutsverhältnissen in den Familien durch schwierige oder auch scheiternde Schullaufbahnen auszeichnen. In einer Vielzahl von Dimensionen der täglichen Lebensführung, der schulischen und beruflichen Anforderungen zeitigen sich Schwierigkeiten bei den jungen Menschen und auch ein deutliches Bewusstsein ihrer randständigen Lage (ebd., S. 55).[137]

1.12.4 Wertorientierungen der Jugendlichen

Im Kontrast zu den vorab skizzierten soziokulturellen und -strukturellen Wandlungsprozessen und Lebenslagen Jugendlicher stellt sich nun die Frage, was die *Perspektiven und Wertorientierungen der Jugendlichen* in der Gegenwart auszeichnet. Ausgehend von der Annahme, dass Jugendliche aufgrund ihrer noch in der Entwicklung befindlichen Persönlichkeit über eine besondere Form der Sensibilität verfügen und sich daher über eine feine Sensorik hinsichtlich Wandlungsprozessen auszeichnen, die Ausdruck in den Wertorientierungen findet, ist der Einblick in diese aufschlussreich, so Hurrelmann und Quenzel (2013, S. 204). Die Autoren (ebd., S. 205f.) identifizie-

[136] Dies bezieht sich auf die Jahre 2009-2012 der sozialen Lagen Jugendlicher in Deutschland.

[137] Ein differenziertes Bild der Lebenswelten Jugendlicher zeitigt sich aus milieutheoretischer Perspektive, zum Bei- spiel hierzu die Sinus-Studien. Sieben Milieus Jugendlicher werden in der Sinus-Studie für die 2010er Jahre identifiziert. Drei Milieus lassen sich identifizieren, die als „traditionelle, bürgerliche und konsum-materialistische Milieus" unterschieden werden und die ausgenommen dem „konsum-materialistischen Milieu", vornehmlich Jugendliche umfassen, die höhere Bildungsabschlüsse ausweisen. Diese gehören meist der bürgerlichen Mittelschicht und konservativen Elternhäusern an und ausgenommen dem „konsum-materialistischen Milieu" (materiell und bezogen auf die Bildungstitel aus unterpriviligierten Elternhäusern stammend), weisen diese eine Orientierung an einer normalen Lebensführung und Orientierung an traditionellen Werten auf. Letztere zeigen deutliche Aufstiegsaspirationen und eine Akzentuierung von Markenkonsumartikeln. Vier weitere Milieus lassen sich subsumieren unter einem Typus, der den oben ausgeführten „Egotaktiker" eventuell nahe steht und als „postmaterielle, hedonistische, performer oder experiementelle Jugendmileus" gefasst werden. Aus unterschiedlichen Sozialschichten stammend, lassen sich diese vier Milieus durch eine Orientierung an Selbstverwirklichung, Abwechslung, Freiheitsstreben und einer ausgeprägten Erlebnisorientierung charakterisieren, so Hurrelmann/Quenzel (2013, S. 69–71) unter Rekurs auf die Sinus-Studie.

ren mit den beginnenden 2000er Jahren eine neue Generation von Jugendlichen, die materialistische und postmaterialistische Werte verbinden. Generell zeigt sich eine deutliche Wende im Vergleich zu den Kohorten der Studentenbewegung der 1960er Jahren und den Kohorten der 1980er Jahre. Im Vergleich zu diesen Kohorten ist die Akzentuierung materialistischer Orientierungen deutlich stärker und verweist, so die Autoren, auf die Priorisierung arbeitsbezogener Ziele, die persönliche Lebenslage sowie Problembewältigungsstrategien. Die egotaktischen Handlungsmuster, die vornehmlich auf die berufliche Ausgestaltung gerichtet sind, lösen im Vergleich zu den Vorgängerkohorten die Wertorientierungen und das Engagement im sozialen wie politischen Bereich ab (ebd., S. 206-207). Für die gegenwärtigen Generationen Jugendlicher liefert die 17. Shell Jugendstudie im Jahr 2015, mit der Befragung[138] Jugendlicher im Alter von 12 bis 25 Jahren (Shell Deutschland 2015), einen weiteren Einblick und bestätigt die Befunde der 2000er Kohorten nur in Teilen beziehungsweise verweist auf eine (mögliche) erneute Trendwende. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Jugendliche sich im Durchschnitt[139] durch eine insgesamt überaus positive und pragmatische Grundhaltung auszeichnen. Die Jugendlichen weisen ein solides Wertesystem auf, in dem Freundschaften, Partnerschaft und Familie priorisiert werden (ebd., S. 238ff). Wichtiger in der Werteordnung sind immaterielle Werte gegenüber materiellen und in der Entwicklung der Einstellungen haben Ordnung, Tradition, politisches und auch ökologisches Engagement zugenommen. Mit Blick auf die Einstellungen zum Berufsleben und den damit verknüpften Werten, zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2010 ein Stagnieren des bis dahin wichtiger gewordenen Leistungsgedankens. Bis zum 14. Shell Jugendbericht dominierten noch die Werte der „Selbsterfüllung, Kreativität und des Lebensgenusses“ (ebd., S. 47). Im Jahr 2015 rangierte die Ausgestaltung der Nahbeziehungen vor der Karriereorientierung im Wertekanon der Jugendlichen. Geregelte und planbare Arbeitsverhältnisse, die Vereinbarkeit von Arbeit und Beruf sowie das Bedürfnis nach Sicherheit im Beruf, dominieren die Einstellungen der Jugendlichen. Bezogen auf die Inhalte des Berufslebens stehen die Erfüllung im Beruf und die Möglichkeit sich um andere zu kümmern im Vordergrund (ebd., S. 77-78).[140]

Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 53f.) konstatieren für die Gegenwart und Mehrheit der jungen Menschen eine Orientierung, die sich durch einen deutlichen Selbstbezug und rationale Haltung auszeichnet. Als „Egotaktiker“ weisen sie anspruchsvolle und aktive Formen des Selbstmanagements auf und kann die Lebensführung durch eine flexible und selbstbewusste Haltung cha-

[138] Die Studie basiert auf quantitativen (telefonisch durchgeführten) Leitfadeninterviews mit Jugendlichen in der Altersgruppe der 12 bis 26Jährigen von Shell Deutschland (2015, S. 389) sowie auf qualitativen Leitfadeninterviews. Die quantitative Stichprobe umfasste 2558 Jugendliche aus allen Bundesländern (ausführlich zu den Quotierungmerkmalen der Studie ebd., S. 390ff.). Darauf aufbauend wurde die qualitative Studie (Leitfadeninterviews dienten als Grundlage für „assoziativ geführte Gespräche“) mit fast 1000 Jugendlichen durchgeführt (ausführlich zu der Methodik der qualitativen Studie ebd., S. 395ff.).

[139] In den fünf unterschiedenen Schichten der Shell-Studie ist ein gestiegener Optimismus zu verzeichnen. Dabei zeigt vornehmlich die obere Schicht deutliche Zugewinne, während die untere Schicht seit dem Jahr 2010 keinen Anstieg in der Zuversicht zeigt. Das Schichtmodell der Shell-Studie basiert auf dem familiären Bildungshintergrund und den bestehenden materiellen Ressourcen (ebd., S. 389ff.).

[140] Ausführlich zur Zukunfts- und Berufsorientierung siehe auch Kapitel drei und vier.

rakterisiert werden.

Im Jugendbericht des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit vom 18. April 2018 (Abrufbar unter www.bmu.de/publikationen, zuletzt gelesen am 12.06.2020), geben 1034 befragte Menschen im Alter von 14 bis 22 Jahren an, das sie sich stark unter Druck gesetzt fühlen durch die Anforderungen in Arbeit, Schule und Ausbildung. Insgesamt zeichnen sich die Befragten (im Jahr 2017 wurden per Fragebogen in Deutschland diese Jugendlichen von einem Marktforschungsinstitut befragt[141]) durch einen pragmatische Grundhaltung aus, die Wert auf verlässliche soziale Beziehungen legen. Als Ziel beantworteten die Befragten, das sie sich eine anspruchvolle Arbeit und beruflichen Erfolg wünschen, die ihnen aber auch Freiräume und -zeiten geben für das Familienleben, Reisen und Hobbys. Wichtiger als eine hohe berufliche Entwicklung ist den Befragten die persönliche Weiterentwicklung. Die Verantwortung für das Gemeinwohl, die Teilnahme am kulturellen Leben und ein umweltbewusstes Verhalten ist ihnen ebenso wichtig. Letzteres wird auch evoziert durch die Angst vor ökologischen Bedrohungen, etwa wird Luftverschmutzung als erstes benannt (ebd., S. 6-25).

1.13 Postmoderne Erlebniskulturen

Abschließend werden in diesem Teilkapitel Formen und Relevanz postmoderner Erlebnis- und damit auch Gefühlswelten thematisiert. Dieser Abschnitt ist deutlich geprägt durch die ersten ethnografischen Beobachtungen im Feld und die Fragen, die sich mir im Zusammenhang mit der besonderen Präsenz der „tätigen, aktivischen Lernformen“ und spezifischen Inszenierungsstilen dieser stellten. Dass Lernprozesse auch das Erlernen typischer gesellschaftlicher Gefühlsmuster, Ausdrucksweisen und der Affektkontrolle beinhalten ist viel diskutiert (siehe z.B. Cooley 1902/1964); vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Studien und Befunde fehlte mir dies, in einigen der in dieser Arbeit verwendeten Studien. Vielfach ist die ganzheitliche Kompetenzausbildung unternehmerischer Subjekte ausgeführt, die selbstdarstellerischen Aspekte, die diese umfassen u.a.m.

Ein Zugang hierzu, ist die Hinwendung zu Zeitdiagnostiken, die sich auf intensive Erlebnisformen und damit auch Stile gesellschaftlicher Gefühlslandschaften beziehen. Aus der Vielzahl an theoretischen Positionen, Befunden und Deutungen zu gegenwärtigen „erlebnissteigernden Unterhaltungsformen“ und der Diagnose eines „Trends zum Event“ (Hitzler 2011), werde ich mich nach einleitenden Überlegungen im Folgenden vornehmlich auf ausgewählte Argumente von Michel Maffesoli beziehen.[142] Anschließend werden damit konvergierende Elemente spezifischer Körperkulturen und experimenteller Haltungen und Handlungspraktiken thematisiert, die paradigmatisch in Computerspielen ihren Ausdruck finden und diese wiederum evozieren (können). Dies ist insofern auch relevant, da das Spiel als eine zentrale Lernform im Anschluss an

[141] Ab Seite 10 werden in dem Bericht das Vorgehen und weitere Angaben zu den Befragten erläutert.
[142] Für eine umfassende Darstellung des Werks siehe Keller (2006).

George Herbert Mead (1934/1968, S. 191ff.) oder auch Erving Goffman (1974/1980, S. 72ff.) erachtet werden kann. Besondere Spielformen ließen sich auch in den Untersuchungsbereichen beobachten.

Die soziologische Auseinandersetzung mit Formen von privaten wie auch kollektiven (spaßhaften) Unterhaltungs- und Kulturindustrie, sportlichen Spielen und Feiern, Phantasie- und Traumwelten, (neuen) religiösen Ritualen und „eventisierten" Konsumorten und vielen weiteren herausgehobenen Sinn- und Erlebniswelten (Schütz/Luckmann 2003, S. 61ff.) mit besonderer Erlebnisqualität, hat eine lange Tradition (für eine Übersicht z.B. Hitzler 2011; Legnaro 2013).

Hitzler diagnostiziert etwa eine „Eventisierung des Sozialen", in dem immer mehr Bereiche „verspaßt" werden und als aufmerksamkeiterzeugende und darüber teilnehmende, emotional berührende und bindende Formen, mit dem Versprechen der „Unterhaltung, Action, Spaß, Abenteuer, Rausch u.v.m.", darstellen. Auch sind dies Teile posttraditionaler Gemeinschaften oder auch Milieus und können daneben auch als Marketingstrategien eingesetzt werden. Aldo Legnaro (2013, S. 74-75) deutet die Ubiquität der Hervorhebung, Thematisierung und Auslebung dieser spezifischen Erlebnisstrukturen als einerseits besondere zeitgenössische Produktstruktur von Waren:

> „Verkauft wird einem die vorgeblich mit der Ware verbundene Empfindung, eher ein Also-Ob-Wert als ein Gebrauchswert der Ware selbst, die lediglich den Auslöser für das Erlebnis bietet, das sich in ihr verbergen soll." (ebd., S. 74).

Zum anderen werden damit die Alltagswelt und (oder) einzelne Situationen mit Besonderheit aufgeladen, die ansonsten scheinbar fehlen und ein Modell „der Geborgenheit" bieten.

„Konformitätsbalance" auf dem Erlebnismarkt o.Ä. kann ebenso darüber geschaffen werden (ebd., S. 75). Das „besondere Erlebnis" und die „Einzigartigkeit/Besonderheit" als Signa der Gegenwart klang bereits auch oben in einigen der Ausführungen an und ich werde, im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand in Kapitel drei und vier, diese Überlegungen erneut aufnehmen.

Den zuweilen herausgehobenen und mit besonderen Gefühlsintensitäten und vitalistischen Energien versehenen Formen der Sozialität widmet sich Michel Maffesoli in seinem überaus facettenreichen Werk. So beginnt er auch eins seiner zentralen Werke, „Der Schatten des Dionysos", mit folgender Einleitung:

> „Es mag paradox anmuten, im orgiastischen Lebensgefühl eine der wesentlichen Strukturen von Sozietät überhaupt sehen zu wollen. Manche halten es für eine barbarische Verirrung, die in den zivilisierten Ländern durch die Zügelung der Sitten schrittweise korrigiert wurde. Auf keinen Fall scheint es vorstellbar, daß man diesem Phänomen, zumal in einer hochtechnisierten Gesellschaft, irgendeine gesellschaftliche Wirkungskraft zuschreiben kann. Dennoch möchte dieses Buch darauf pochen, daß dieses Phänomen durchschlagende Kraft hat." (Maffesoli 1986, S. 11).

Maffesolis Analysen beinhalten auf einer Vielzahl an Ebenen die Thematisierung der Wiederkehr archetypischer Formen und Mystiken, Gefühlslandschaften kollektiver Erregung, gefühlsbetonter Zugehörigkeiten und in besonderen geteilten Erlebnisformen sich vollziehende Vergemeinschaftungsprozesse (ebd., S. 12ff.). Die für die Postmoderne kennzeichnende Figur des Dionysos verkörpere dabei, so der Autor, neben den Facetten der generellen produktiven und dynamischen

Neuschöpfung, der emotionalen und auf den Moment abzielenden (rauschhaften) Erlebnis- und-Genusskultur und Vergemeinschaftung, auch die darüber hinausgehenden konfliktreichen und tragischen Dimensionen des Sozialen (für eine Übersicht der zentralen Werkideen siehe Keller 2006, S. 34).

Im Übergang zur Postmoderne kommt es, so Maffesoli, zu qualitativen Veränderungen der Bewertung von Nahbeziehungen, der Ästhetisierung des Alltagslebens, der Aufwertung der Körperlichkeit/Körperkult um seiner selbst willen und der bereits angesprochenen besonderen vitalen und emotionalen Strukturierungen des Sozialen und der Lebensstile (2014, S. 16-40). Der „emotionale Pakt" (ebd., S. 39) ist zentral für eine der leitenden Überlegungen des Autors: Die Vergemeinschaftung in Neo-Stämmen. Wie Keller (2006, S. 28ff.) erläutert, ist das „postmoderne Nomadentum" eines der zentralen Forschungsthemen des Autors. Maffesoli argumentiert in den Ausführungen, dass die Neo-Tribes auf je spezifische Weise die zentralen Elemente des Tribalismus weiterführen und sich in drei Elementen zeitigen: „[...] (dem, Lisa-Marian Schmidt) Vorrang des Territoriums, in dem man sich befindet, gemeinsamer Geschmack und Rückkehr der Gestalt des ewigen Kindes." (Maffesoli 2014, S. 75).

Der Kern des Nomadentums, das als anthropologische Konstante eine Vielzahl von Ausdrucksformen findet, etwa auf der Walz, Touren und Tourismus, Pilgerfahrten u.v.m. ist die Transzendenz. In dem „[...] Verlangen nach dem Anderswo [...]" (ebd., S. 121) kommt der Wunsch nach (Neu-)Orientierung zum Ausdruck und findet neue Formen (ebd., S. 111ff.). Die punktuellen Identifikationen und mannigfaltigen Maskenspiele zeichnen dabei, so Keller (2006, S. 33), das postmoderne Nomadentum aus, das sich in einer dynamischen Collage aus Kontexten und mannigfaltigen Wertebezügen bewegt.

„Die Reise", als eine der zentralen Metaphern, die auch für Bildungs- respektive Identitätsprozesse insgesamt steht, deutet Reckwitz (2012, S. 566ff.) vor dem Hintergrund postmoderner erlebnisorientierter Konsumwelten und Identitätspolitiken, in einer etwas anderen Akzentuierung. Mit der Institutionalisierung des Tourismus im Zuge der Angestelltenkultur, die „[....] als hedonistische Aktivität des Kollektivs, als ein soziales Spektakel der gemeinsamen Präsenz am Erholungsort." (ebd., S. 566) das Reisen verwirklicht, bildet sich aus den Alternativreisen der Gegenbewegungen der 1960er/70er Jahre zunehmend die Individualreise heraus. Als Teil des erlebnisorientierten Konsums und Praktik der Herstellung eines individuellen Stils steht dabei im Zentrum eine besondere ästhetisch-sinnliche Qualität und „außeralltägliche Erfahrung" (ebd., S. 567). Reckwitz resümiert dazu:

> „Das individualästhetische Reisen versucht [...] die Form des beweglichen, experimentell suchenden Subjekts in die Praxis umzusetzen, was dezidiert ‚aktive' Reiseformen – etwa die Kombination von Reise und Sport, Reise und Abenteuer, Reise und Kunst, Reise und Spiritualität etc. – als angemessen erscheinen lässt. Am Ende treten routinisierte Grenzüberschreitungen zwischen dem Touristischen und dem Nicht-Touristischem auf, die den ästhetischen, handlungsentlasteten Blick des Tourismus auch am eigenen Lebensort mobilisierbar machen." (ebd., S. 567).

Damit korrespondiert eine verändert Körperkultur. Wie Reckwitz (2012, S. 570ff.) argumentiert,

zielt diese ab auf eine „individualexpressive Körpermodellierung", die die vormals instrumentelle Bedeutung des Körpers ablöst und diesen zum bewussten Körperprojekt erklärt. Als zu performende und attraktive Körpergestalt sowie Spiegel von Identitätspolitiken erhält der vormals „zum Schweigen gebrachte" (ebd., S. 570) Körper eine neue Qualität der Erfahrungsmöglichkeit, die in weiten Teilen auf die vorab schon herausgestellte Praxis der „selbstästhetischen Erfahrung" abzielt (ebd.).[143] Und weiter spitzt der Autor dies wie folgt zu:

> „[....] dass sich der Körper zweckfrei in Bewegung setzt, dass er seine ‚Passivität' verliert und ‚aktiviert' wird, eine Bewegung [...] vielmehr *wird* das Subjekt selbst seine Bewegung – es ist nun selbst körperliche Bewegtheit und ‚reines Erleben' [...]" (ebd., S. 570, Hervorhebung im Original).

Die Anforderungen kreativer Individualität dehnen sich damit auf die Körpergestaltung in all ihren Dimensionen aus und folgen einem spezifischen Code von Natürlichkeit als authentische Form. Damit werden Körperformen, die eine (vermeintliche) Vernachlässigung oder Passivität repräsentieren oder spezifische Schönheitsideale direkt kopieren, als das „kulturell Andere" erachtet, so Reckwitz (ebd., S. 573-574).

Paradigmatisch für die experimentelle Haltung und wichtiger Teil postmoderner Subjektkulturen sind, so Reckwitz (ebd., S. 574ff.), auch Spiel und Simulation. Computerspielen kommt dabei eine herausgehobene Bedeutung zu.[144] Wie argumentiert der Autor an der Stelle? Die Computerpraxis, insbesondere ab den 1980er Jahren produziere, so der Autor, eine neue Form der Praxis, die vornehmlich auf sozio-technischen Entwicklungen beruht, etwa der grafischen Benutzeroberfläche, der Einführung digitaler Unterhaltungsformate, der Ausbreitung und vermehrten Nutzung des Internets, neuen computervermittelten und -basierten Kommunikationsformaten und vielem mehr. Diese markieren eine Verschiebung von mechanischen Modellen hin zu konnektionistischen Modellen, Interaktivitäten und hypermedialen Hypertexten, die eine scheinbare beliebige semiotische Kombinierbarkeit erlauben und permanente Wahlentscheidungen und Aktionen von den Nutzern ‚fordern' oder ermöglichen (ebd., S. 576-578). Reckwitz These ist nun, dass im Zuge der neuen virtuell-artifiziellen Welten Dispositionen ausgebildet wurden/werden, die eine „[...] Routinisierung der Haltung des ‚exploring' [...]" (ebd., S. 578) und der Wahl beinhalten. Im Raum der vorgegebenen Möglichkeiten navigiere das Subjekt in einer Form des Suchens, Ausprobierens, der Neukombination („cut and paste"), des Assoziierens und des Verbindens unterschiedlichster Elemente, die als Voraussetzung eine „[...] Revidierbarkeit der Wahlentscheidungen [...und, Lisa-Marian Schmidt] eine Routinisierung des vorbewussten Aussortierens und Abwählens ein[-schließt, Lisa-Marian Schmidt]. " (ebd., S. 578). Auch lasse sich eine spezifische Ausbildung eines „ästhetischen Sensationssinns" und einer Erlebensintensität ausmachen, ein Evozieren des Kontingenzbewusstseins sowie „[...] einen Sinn für den ‚Spiel'-Charakter des Handelns [...] und

[143] Insbesondere gehen dabei Elemente aus der Gegenbewegung der 1960er-70er Jahre sowie der Lebensreformbewegung ein, wie Reckwitz ausführt (ebd.).
[144] Zur Bedeutung des Spiels im Kontext neoliberaler Politiken siehe Byung-Chul Han (2014). Zum Spiel im Kontext pädagogischer Praktiken siehe das Kapitel drei der vorliegenden Arbeit.

einer Orientierung am Interobjektiven." (ebd., S. 582). Die virtuellen Spielumgebungen trainiere, so Reckwitz, nicht nur das Handeln in alternativen Realitäten und unterschiedlichen Identitäten. Der Umgang mit Simulationen führe zu einer Haltung des permanent „experimentellen Ausprobierens", die letztlich die Form und Haltung einer „beständigen Simulation" hervorbringe (ebd., S. 583). Die vorab bereits für andere Dimensionen ausgeführte Betonung der erlebnisorientierten Grundhaltung, in Kombination mit der Hervorhebung des experimentellen Charakters, der spielerischen Modularisierung und spezifischen Ästhetisierung und Stilisierung postmoderner Lebens- und Subjektkulturen, kann als zentrales Element postmoderner Welten erachtet werden.
Ähnlich argumentiert Bauman, der die vornehmliche Subjektposition in der Postmoderne, in dem „Konsumenten/Spieler" sieht, und damit verbunden und daraus resultierend, die permanente Suche nach neuen Erfahrungen und Erlebnissen steht und „Erlebnisorganismen" hervorbringt (Bauman 1996, S. 54-55).
Wie sich derartige Elemente in den untersuchten Veranstaltungen schulischer Zukunftsvorbereitungen wiederfinden lassen, wird im empirischen Teil der Arbeit ausgeführt.

1.14 Zusammenfassung

Ausgehend von der Untersuchungsfrage dieser Arbeit, was gegenwärtige Subjektivierungen in schulischen Prozessen der Berufs- und Zukunftsvorbereitung charakterisiert, wurden zur Kontextualisierung dieser Thematik im ersten Kapitel die gesellschaftlichen Transformationen und Charakteristika in längerer historischer Perspektive und auf Basis ausgewählter Forschungsstände, in groben Linien ausgeführt. Die diskursiven, sozio-kulturellen und sozialstrukturellen Transformationen im Zuge reflexiver Modernisierungen waren auf verschiedenen Ebenen Gegenstände der Ausführungen in diesem Kapitel. Ausgehend von den Befunden und theoretischen Konzeptionen der Autoren der Theorie(n) reflexiver Modernisierung, habe ich einige der Transformationslinien und -mechanismen hinsichtlich der Neurelationierungen von Individuum und Gesellschaft nachgezeichnet. Die sich zeitigenden Brüche und Paradoxien, die in den verschiedenen Phase der kapitalistischen Formationen entstanden und bestehen sowie typische, wiederkehrende Antworten und Handlungslösungen und sich neu eröffnende Wissensordnungen und deren typische Rationalitäten, Technologien, Differenzierungsformen des Sozialen und (neue) Formen der Vergemeinschaftung habe ich dargestellt. Die Strukturierungen auf der Ebene sozialstaatlicher Politiken, kultureller Leitbilder, Formen der Organisation der Wirtschaftssektoren und Arbeitsformen, als auch typischer Lebens- und Subjektmodelle und in Teilen damit verbundener Bildungsverständnisse und Ausschnitte der Ausgestaltungen dieser, waren Teil der Ausführung.
Insbesondere der Wandel und die Charakteristika der Erwerbsarbeit und damit verbundenen Transformationen des Verständnisses von Arbeit und des Arbeitswissens, etwa bezogen auf Formen des Körperwissen und spezifischen materielle Arrangements (z.B. Visualisierungstechni-

ken), waren ebenso Gegenstände der Thematisierung. Nachfolgend stellte sich die Frage, was die beschriebenen Entwicklungen für die in der Arbeit fokussierte Jugendphase bedeuten. Im Anschluss an die Herangehensweise und Ordnung der vorherigen Teilkapitel, stellten die Charakterisierung der Herausbildung dieser spezifischen Lebensphase, typische strukturierende Elemente, Verläufe als auch die gegenwärtige Lebenswelt Jugendlicher, die Themen in diesem Kapitel dar.

Die ausgewählten Facetten der Lebenswelt Jugendlicher waren die Verläufe- und Lebenslagen, Orientierungen Jugendlicher sowie zentraler Jugendpolitiken und Thematisierungen Jugendlicher in politischen Diskursen. Im Hintergrund stand dabei, neben der Charakterisierung der Jugendphase, die Frage, welche Bedeutungen die Prozesse der reflexiven Modernisierung für diesen Bereich hatten und haben. In einer kurzen Zusammenschau werde ich noch einmal die zentralen Befunde darlegen.

Die Ausdifferenzierung von Lebensphasen und die Entstehung der Jugendphase ab dem 19. Jahrhundert zeichneten sich durch Zyklen der zeitlichen Ausdehnung und wiederum Verkürzungen aus.[145] Bei einer derart groben Betrachtung der Dimensionen dieser Lebensphase und deren Veränderungen im Laufe der Zeit, habe ich nachfolgend vornehmlich die Aspekte thematisiert, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Forschungsfrage der Arbeit stehen.

Jugendliche gelten als Lebensstilinnovatoren, die eine gewisse Ausstrahlungskraft auch auf Erwachsene haben. Im Anschluss an Hurrelmann und Quenzel (s.o.) kann mit Blick auf die Unterscheidung der Jugendphase und des Lebensabschnitts des Erwachsenenalters, eine „Adultisierung der Jugendphase“ und „Juvenilisierung der Erwachsenenphase“ in der Gegenwart konstatiert werden.

Im europäischen, politischen Diskurs zeigt sich eine Thematisierung Jugendlicher, die vornehmlich auf die Vorbereitung und Einmündung in die Arbeitswelt abzielt(en) und im Verlauf eine zunehmende Ausdifferenzierung aufweist. Zwei Typen der Thematisierung Jugendlicher lassen sich dabei ausmachen. Zum einen Jugendliche als zu aktivierende (Risiko-)Jugendliche und zum anderen die Figur des demokratischen, jugendlichen Weltbürgers. Eindrücklich ist insgesamt der Umfang des Ausbaus staatlicher Förderungen von Kindern und Jugendlicher und damit die deutliche Zunahme der pädagogischen Akteure, die Jugendliche begleiten und beraten.

Michael Brater konstatiert für das Ende der 1990er Jahre auch für die Lebensphase der Jugend die typischen Elemente und Effekte reflexiver Modernisierung sowie typische Strategien der Jugendlichen im Umgang mit dem „Orientierungsdilemma“, die er als z.B. die Verfolgung von Leistungs- und Konkurrenzprinzipen um deren Selbstzweck charakterisiert.

Als typisch für die Werteordnung der Jugendlichen, so die Ergebnisse der Shell-Studie für die 2000er Jahre, kann einerseits die Verbindung materialistischer und postmaterialistischer Werte konstatiert werden als auch die Stagnierung des Leistungsgedankens. Die Shell-Studie 2015 zeich-

[145] Dies bezieht sich auf die Relation zur Erwachsenenphase und auch in Relation zu institutionalisierten Bildungszeiten und Freizeit.

net ein Bild Jugendlicher, in dem die Ausgestaltung von Nahbeziehungen vor der Karriere- orientierung rangiert und im Hinblick auf die Orientierungen in der Arbeitswelt, die Sicherheit im Beruf und Vereinbarkeit von Familie und Beruf weit oben in den Orientierungen und Relevanzen der Jugendlichen benannt wird. Zwei Grundorientierungen der Jugendlichen lassen sich insgesamt beobachten. Das ist zum einen eine „Verbleibsorientierung", in der eine starke Orientierung an den Peers erfolgt und hedonistische Motive eine besondere Bedeutung inne haben. Zum anderen aber auch die gegenteilige Position derjenigen, die schnell in den Erwachsenenstatus eintreten und sich eher an den älteren Generationen orientieren. Die Befunde von Hurrelmann und Quenzel verweisen auf Jugendliche „Egotaktiker" mit höchst anspruchsvollen Formen der Selbststeuerung und Ausgestaltung der Lebensphase.

Insgesamt hat die Präidee[146] der Jugendphase als herausgehobene, fragile Phase im Lebenslauf nach wie vor nicht an Bedeutung verloren und wird im dritten Kapitel erneut thematisiert.

Auch wurde in diesem Kapitel die Frage der Bedeutung spezifischer erlebnisintensiver Formen sozialer Praktiken aufgenommen. Ausgehend von der Fragestellung, den ethnographischen Beobachtungen sowie den zeitdiagnostischen Überlegungen zur herausgehobenen Bedeutung spezifischer emotionaler Stile, bildete dieser Abschnitt einen weiteren Baustein der Kontextualisierung und analytischen Heuristik in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand.

Im Anschluss an die Darstellung ausgewählter Forschungsbefunde zu dieser Thematik, wurde dies verknüpft mit einer kurzen Ausführung zur Bedeutung der Dominanz experimenteller Handlungsorientierungen und spezifischer Subjektkulturen. Paradigmatisch dafür und diese Haltung evozierend, können Praktiken der computerbasierten Spiele gelten, die ein spezifisches (intensives) Erleben von Szenarien ermöglichen (können) und letztlich, so Reckwitz, zu einer Haltung der permanenten Simulation führen (können). Das Einüben im Durchspielen von Wahlmöglichkeiten lässt sich vielleicht als eine Steigerung, aber zumindest als spezifisch technisierte Variante, einiger der Prinzipien pluralisierter Lebenswelten und „Bastelbiografien" deuten.

Bevor ich mich der Ausarbeitung und weiteren Fokussierung des Untersuchungsbereichs widme, dem Feld der institutionalisierten, staatlichen Bildungsarbeit und insbesondere der schulischen Bildung, werde ich nun das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse erläutern, als auch zentrale weitere konzeptionelle Bezüge und das Forschungsdesign der Arbeit darlegen.

2. Theoretische und methodologische Grundlegung

2.1 Das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse

Ausgehend vom Paradigma der Hermeneutischen Wissenssoziologie, formuliert Reiner Keller

[146] Siehe z.B. zum Konzept und Bedeutung von Präideen Ludwik Fleck (1935/1980).

(2011c) in Auseinandersetzung mit zentralen Arbeiten in dieser Tradition soziologischer Forschungen einige Desiderate, die Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung der WDA sind. Zentraler Bezugspunkt für die Debatte der sozialkonstruktivistischen (Wissens-)Soziologie sind zunächst die Konzepte Peter Bergers und Thomas Luckmanns in „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" (1969/2003).

Vor der ausführlichen Erläuterung des Forschungsprogramms und der Analytik der WDA, werde ich kurz die grundlegende Theoriearchitektur in „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" (Berger/Luckmann 1969/2003) zusammenfassen und anschließend die von Keller (2011a, S. 181) identifizierten Desiderate und vorgenommene Konzeptualisierung beschreiben.

Im Zentrum des Werks von Berger und Luckmann (1969/2003) steht die Frage: Wie subjektiver Sinn zu objektiver Faktizität transformiert wird und die Entstehung, Verstetigung und auch Wandel gesellschaftlicher Ordnung konzeptualisiert werden kann. Impliziert ist von den Autoren die Analyse des „[...] Doppelcharakter(-s, Lisa-Marian Schmidt) der Gesellschaft als objektive Faktizität *und* subjektiv gemeinter Sinn [...]" (ebd., S. 20).

Die gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion hat ihren Ausgangspunkt und Form der Institutionalisierung, so die Autoren, aus und in der tätigen Auseinandersetzung der Akteure mit der Umwelt. Zentrale Prozesse dabei sind die *Externalisierung* des subjektiven Sinns, die *Routinisierung* bestimmter Handlungen, die sich im Zuge der *Habitualisierung* zu einem Modell verdichten und als typische Handlungen für etwas wechselseitig typisierten und durch Wiederholungen institutionalisierten und internalisiert werden (Berger/Luckmann 1969/2003, S. 56). Mit fortschreitender *Institutionalisierung* dieser Handlungs- beziehungsweise Interaktionsbereiche und der damit verbundenen intersubjektiven „Erfahrungsablagerung", entstehen einerseits Formen der sozialen Kontrolle[147] (ebd., S. 58f.) der entstehenden Institutionen. Zum anderen ist im Institutionalisierungsprozess auch die Ausbildung von Legitimationen in unterschiedlichen ‚Stufen'. Die Verstetigung, Plausibilisierung und damit *Objektivierung* gesellschaftlichen Sinns und gesellschaftlicher Ordnung ‚wirken' einschränkend wie auch ermöglichend (ebd., S. 98).[148]

Relevant sind Legitimationen, da sie eine Form der Sinnstiftung und Absicherung der sozialen Wirklichkeit erzeugen. Die Sinnhaftigkeit qua Legitimationen, so Berger und Luckmann (2003, S. 98ff.), rechtfertigt, als

> „[...] sekundäre Objektivationen von Sinn [...]" (ebd., S. 98) – die Formen und Arten der Durchführung der Praxis durch das „Grund-„Rezept"" der Ontologisierung, „[...] die impliziert, daß der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen, und weiter, daß die Dialektik zwischen dem menschlichen Produzenten und seinen Produkten für das Bewußtsein verloren ist." (ebd., S. 95).

Die entstandene institutionelle Ordnung und auch der einzelne Lebenslauf beziehungsweise Pha-

[147] Therapien, Psychoanalyse, Seelsorge, Teufelsaustreibungen, Ehe- und Berufsberatungen u.v.m. führen die Autoren als typische Formen der Absicherung der institutionellen Ordnung und der „Behandlung von Abweichlern" an. Die jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereiche produzieren je spezifische Theorien der Abweichung, um diese einzuordnen und behandeln zu können, und die darüber hinaus auch einen Schutz der gültigen Wirklichkeitsbestimmung erlauben (ebd., S. 121).

[148] Siehe weiter unten in dieser Arbeit das Kapitel zu den anthropologischen Grundannahmen der Sozialisation und Bildung des Selbst.

sen des Lebens, die sinnhaft in den Lebenslauf und den gesellschaftlichen Gesamthorizont integriert werden, werden dabei abgesichert und werden sinnhaft über die Integration in „vortheoretische“ und „theoretische Legitimationen“. Einzelne Legitimationsformen lassen sich anhand des Grades der Systematisierung und Komplexität unterscheiden. Vier Formen der Legitimation unterscheiden Berger und Luckmann hier. Einfache Formen der Legitimation werden als faktische Gewissheiten beispielsweise „So ist es eben“ (ebd., S. 101) vermittelt. Neben den Legitimationen dieser „vortheoretischen Ebene“ werden Wissenselemente und ganze institutionalisierte Einheiten mittels einfacher theoretischer Postulate auf der zweiten Legitimationsebene verbunden. Anhand spezifischer Sonderwissensbestände sind in der dritten Form explizite Legitimationstheorien angesiedelt, die einzelnen Ausschnitte der institutionellen Ordnung erklären und rechtfertigen. Symbolische Sinnwelten als Legitimationen der vierten Ebene, fungieren als Gesamtbezugssystem, in das die gesamte institutionelle Ordnung der Sozialwelt integriert wird und „„[...] jedes Ding an seinen rechten Platz rückt.“‘ (ebd., S. 105) und auf eine oder andere Wirklichkeit(en) verweist.[149] Die Stufenfolge der Legitimationsformen die Berger und Luckmann ausführen, weist auf den ersten beiden Ebenen einen deutlich pragmatischen Bezug zu bestimmten Handlungsweisen und Lebensausschnitten auf, die zunehmend abstrakter werden.

Durch die Tradierung und *Wissensaneignung*[150] dieser Ordnung(en) als gesellschaftlich erzeugte Wirklichkeit, erfolgt die Stabilisierung zur objektiven Wirklichkeit. Ausgehend von der Annahme, dass „Jede gesellschaftliche Wirklichkeit ist gefährdet und jede Gesellschaft eine Konstruktion am Rande des Chaos (ist, Lisa-Marian Schmidt).“ (ebd., S. 111), erhält die symbolische Sinnwelt ihre herausgehobene Bedeutung, so die Autoren. Nicht nur erfolgt die Einordnung jedes Phänomens „[...] in die Hierarchie des Daseins [...]“ (ebd., S. 110), auch erzeugt diese Kontinuität zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und stellt für Grenzsituationen und die „[...] menschliche Urangst vor dem Tod [...]“ Erklärungen, Riten und Handlungsmuster bereit (ebd., S. 109-110). Als Stützen der Sinnwelt werden die verschiedenen Legitimierungen typischerweise, insbesondere die der dritten und vierten Ebene, von besonderen Expertenschaften kanonisiert und tradiert.[151] Im Kern stehen dabei die Dialektik der oben beschriebenen Prozesse sowie die subjektive Erfahrungsaufschichtung in spezifischen Sozialisationskontexten, die wiederum auf die unterschiedliche Verteilung von Wissensbeständen verweisen.[152]

Als Aufgabe der Wissenssoziologie formulieren sodann die Autoren folgende Bereiche:

> „*Die Wissenssoziologie muß sich mit allem beschäftigen, was in der Gesellschaft als „Wissen“ gilt.*“ (Hervorhebung im Ori-

[149] Der Abschnitt ist ähnlich publiziert in Schmidt (2017).
[150] Siehe hierzu den Abschnitt weiter unten in dieser Arbeit.
[151] Zu Formen des „Denkstilzwangs“ (Ludwik Fleck) und der Einordnung bzw. Nihilierung alternativer Sinnwelten oder einzelner Phänomene siehe Berger/Luckmann (1969/2003, S. 116). Zur Durchsetzung und Grenzfällen in denen die Verteidigung spezifischer Wirklichkeitskonstruktionen erfolgt, schreiben die Autoren: „Wer den derberen Stock hat, hat die bessere Chance, seine Wirklichkeitsbestimmung durchzusetzen, eine Faustregel, die für jede größere Gemeinschaft gilt, was freilich nicht ausschließt, das politisch uninteressierte Theoretiker einander überzeugen, ohne zu massiveren Bekehrungsmitteln zu greifen.“ (ebd., S. 117). Zu Monopolansprüchen und Fragen sozialen Wandels siehe Berger und Luckmann (ebd., S. 129ff.).
[152] Siehe zur Frage der Wissensverteilung auch Zifonun (2016).

ginal, ebd., S. 16) und weiter: „Nur ist unserer Ansicht nach die Problematik von „Ideen", einschließlich des Sonderfalls Ideologien, nur ein Einzelproblem der Wissenssoziologie und nicht einmal ein sehr zentrales." (ebd.).

Konkretisiert für den Stellenwert, den u.a. Spezialdiskurse einnehmen, heißt es nachfolgend:

> „Die Bedeutung theoretischen Denkens in Gesellschaft und Geschichte allzu wichtig zu nehmen, ist ein begreiflicher Fehler der Theoretiker. Um so nötiger ist es, diesen intellektualistischen Irrtum zu korrigieren. Die theoretischen Definitionen von „Wirklichkeit" beziehungsweise Realität - die philosophischen, naturwissenschaftlichen, ja selbst die mythologischen - erschöpfen das nicht, was für den gesellschaftlichen Jedermann „wirklich" ist. Weil dem so ist, muss sich die Wissenssoziologie zu allererst fragen, was „jedermann" in seinem alltäglichen, nicht- oder vortheoretischen Leben „weiß". Allerweltswissen nicht „Ideen" gebührt das Hauptinteresse der Wissenssoziologie, denn dieses, „Wissen" eben bildet die Bedeutungs- und Sinnstruktur, ohne die es keine menschliche Gesellschaft gäbe." (ebd., S. 16)

In den nachfolgenden Ausführungen relativieren die Autoren die Gegenstandsbestimmung in Teilen: „Sie wird natürlich nicht davon ablassen, auch die theoretischen Artikulationen dieser Wirklichkeit zu analysieren, aber nicht in erster Linie." (ebd., S. 16-17).

Als eine der zentralen Bezüge der theoretischen Auseinandersetzung und Formulierung einer erweiterten hermeneutischen Wissenssoziologie, stellen die zitierten Passagen aus dem Werk von Berger und Luckmann den Ansatzpunkt, für die Konzeptualisierung eines Forschungsprogramms dar, der die „diskursive Konstruktion der Wirklichkeit" in den Mittelpunkt rückt (Keller 2011c, S. 190ff.).[153] Weitere zentrale theoretische Bezüge sind Konzepte aus dem amerikanischen Interpretativen Paradigma und den poststrukturalistischen Diskurstheorien.

Ausgehend von dieser prominenten Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Wissenssoziologie bei Berger und Luckmann (1969/2003) und in Auseinandersetzung mit Arbeiten, die in Folge explizit an das theoretische Programm der Autoren innerhalb der Hermeneutischen Wissenssoziologie anschließen, wird im Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse die Analyse der kollektiven Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken vorgenommen.[154] Die begriffliche Verwendung der „Wissenspolitiken" verweist dabei auf das Macht-Wissensverständnis und damit auch auf die Analyse der Durchsetzung und Durchsetzungsverläufe legitimer diskursiver Wirklichkeitskonstruktionen.

Auch die eher seltenen historischen Gesellschaftsanalysen innerhalb dieser Tradition stellen ein Desiderat dar, so Keller (ebd., S. 11), das es zu schließen gilt. Vor dem Hintergrund der Vielzahl der Diskurse, die durch Experten und Professionen produziert werden und in das Alltagswissen der Akteure eingehen (s.o.), stellen Analysen, die den systematischen Einbezug der Meso- und Makroebenen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen unberücksichtigt lassen, eine Vereinseitigung dar (zur ausführlichen Diskussion und weiterer Aspekte siehe hierzu Keller 2011c, S. 11-20, 180-193). Als Kernkritik formuliert Keller (2011c, S. 188) an der Weiterentwicklung der Studien innerhalb der hermeneutischen Wissenssoziologie, die Akzentuierung der Analyse auf „Allerwelts-Wissensbestände", „kleine Lebenswelten", einzelne Professionen sowie das fehlende

[153] Hierzu auch Poferl (2004) und die weiteren Verweise im Folgenden zu den Arbeiten von Reiner Keller.

[154] Siehe dazu auch Keller (2011b, S. 138ff.). Sowie insgesamt die Rekonstruktion wissenssoziologischer Traditionen und die daraus entfaltete Begründung für eine wissenssoziologische Diskursanalyse in Keller (2011c, S. 11-88).

Vokabular für Wissenspolitiken. Wie oben angedeutet, ist eine der zentralen Kritiken an den Arbeiten Foucaults und ähnlich gelagerten Positionen, und so auch von Keller, die Überbetonung der regulierenden Macht der Institutionen, die die aktive Deutungsleistung der Akteure zu wenig berücksichtigt.[155]

Daraus, wie auch aus dem Ziel der Verbindung bestehender Positionen, die Spezialdiskurse und öffentliche Diskurse zu untersuchen, erfolgt nun in dem Forschungsprogramm der WDA die Ausarbeitung und der Einbau einer systematischen Diskursperspektive und Erweiterung im Rahmen dieser Theoriefamilie und Forschungstradition (ebd.). Eine gewisse konzeptuelle Nähe innerhalb dieses Rahmens formuliert der Autor u.a. zum Konzept der Kommunikationskulturen (Knoblauch 1995) und kommunikativer Gattungen[156] (z.B. Knoblauch/Luckmann 2004), aus der pragmatistischen Tradition stammend die Konzeption der Situationsanalyse von Adele Clarke (2005/2012) und die strukturationstheoretische Konzeption von Anthony Giddens (z.B. 1984). Ausgehend von den Bezügen zur pragmatistischen Zeichentheorie, die weitgehend den Bezug für verschiedene Stränge innerhalb der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie darstellt, leiten sich nicht nur Kritiken, an etwa zu „monolithischen" und letztlich strukturalistischen Varianten der Konzeptualisierung von Zeichen- und Sinnsystemen ab, so der Autor (Keller 2011c, S. 203f.). Die Theorietradition stellt auch, z.B. die Überlegungen Georg Herbert Meads zum Diskursuniversum (1934/1968), eine der Grundlegungen des Programms dar und ist weitgehend kompatibel mit dem Diskursverständnis von Foucault (Keller 2011c, S. 198, 204).[157] Damit ist die Betonung der dynamischen Dimension von Diskursen impliziert, also zwischen Stabilität und Transformation und die Notwendigkeit der beständigen sozialen (Re-)Produktion der Wissensordnungen.

Wie erfolgen nun der Bezug und die Reformulierung strukturationstheoretischer Argumente und Konzepte im Rahmen der WDA? Nach den Ausführungen der grundlegenden Theoriearchitektur zum Verhältnis von Handlung und Struktur bei Giddens und den „Strukturierungsmodalitäten" im Wechselspiel, beziehungsweise der Strukturaktualisierung in und den Strukturierungen von Interaktionen, führt Keller (ebd., S. 206-209) die Übersetzung der Annahmen für die Diskursperspektive aus. Giddens Konzeption normativer Regeln kann dabei als die Strukturierung der Form der Aussagenproduktion erachtet werden. Die „bedeutungsgenerierenden Regeln" (Giddens) lassen sich auf die Bedeutungskonstitution der verschiedenen Phänomene im Diskurs beziehen. Ressourcen als „Akteurspotenziale", Handlungspotenziale und „materiale Ressourcen" werden als Diskursinfrastrukturen von Diskursen „mobilisiert" und bilden einen Teilbereich des Dispositivs (ebd., S. 208). Als Programm, das zwischen handlungs- und strukturtheoretischen Perspektiven vermittelt und Diskurse als Strukturierungszusammenhänge konzeptualisiert, die

> „[...] als analytisch abgrenzbare Ensembles von Praktiken und Verläufen der Bedeutungszuschreibung, denen

[155] So etwa die Kritik von Keller (2013a, S. 36-37) an der Sprachsoziologie von Thomas Luckmann.

[156] Die einzelne Elemente von Diskursen sein können, so Keller (2011c, S. 187).

[157] Zur Rezeption Meads u.a. in phänomenologischen Traditionen und den Differenzen, die beispielsweise Alfred Schütz zu Mead formuliert siehe Hans Joas (1980, S. 13) oder auch Bergmann/Hoffmann (1985). Zur Verbindung von Konzeptionen von Anselm L. Strauss und Michel Foucault siehe Clarke (2005/2012).

> ein gemeinsames Strukturierungsprinzip zugrunde liegt, [...impliziert dies auch, Lisa-Marian Schmidt] ein dynamisches Konzept von symbolischer Ordnung [...]" (Keller 2011c, S. 192).

Foucault betont ebenso machtvolle (Vor-)Strukturierungen von Diskursen (ebd., S. 190).

Als wichtiger Bezugspunkt für das Programm und auch in Absetzung davon, etwa durch die Kritik an der fehlenden Methodologie, an Methoden und wenig konzeptionellen Systematisierungen und Ausarbeitungen, fungieren dabei die Arbeiten Foucaults (Keller 2013, S. 44).[158] Die Akteursannahmen umfassen die Annahmen

> „[...] aktiver Produzenten und Rezipienten von Diskursen [..., Lisa-Marian Schmidt] die sowohl als diskursiv konstituiert wie als regelinterpretierende Handelnde [..., konzipiert werden, Lisa-Marian Schmidt]" (ebd., S. 190-191).[159]

Prägnant umfassen dann die Ziele der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, wie Keller ausführt:

> „Sie rekonstruiert Prozesse der sozialen Konstruktion, Zirkulation und Vermittlung von Deutungs- und Handlungsweisen auf der Ebene von institutionellen Feldern, Organisationen, sozialen Kollektiven und Akteuren. Im Anschluss daran untersucht sie die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse. Eine solche Perspektive unterstellt die Normalität der symbolischen Kämpfe, des Wettstreits der Diskurse. Dabei handelt es sich nicht um ein bloßes Wetteifern der Ideen, im Gegenteil: Betont werden sollen die wirklichkeitskonstituierenden Effekte symbolischer Ordnungen und die Beschaffenheit von Diskursen als einer konkreten und materialen, also wirklichen gesellschaftlichen Praxis. [...] Den Zusammenhang zwischen einzelnen Aussageereignissen und Gesamtdiskurs formuliert sie als Dualität von Struktur, d.h. als Aktualisierung, Reproduktion oder Transformation einer Diskursstruktur, die nur in dieser Aktualisierung existiert." (ebd., S.192).

In Absetzung von Foucault lehnt Keller eine Diskurskonzeption ab, die von Emergenzeffekten in der Diskursformierung und -reproduktion ausgeht, aber es wird auch nicht die vollständige Kontrolle einzelner Akteure über Diskurse angenommen. Als historisch, spezifisch situierte Wissensordnungen ‚transportieren' Diskurse Deutungs-, Erfahrungs-, Handlungs-, Bewertungs-, und Selbstdeutungen, die in spezifischen Wissensformen und Regeln der Verbindung und Hervorbringung dieser, diese formieren und damit Wirklichkeitserzeugend sind, was Michel Foucault als „Macht-Wissens-Komplex" bezeichnet und damit die wirklichkeitskonstituierende und ordnende Bedeutung der Wissensformationen in vornehmlich Spezialdiskursen, aber auch dispositiven Konstellationen (s.u.) hervorhebt.

Als Forschungsperspektive lassen sich sodann in dem Programm der WDA unterschiedliche Teilbereiche der Diskursanalyse unterscheiden, wie etwa die Diskursproduktion, die Diskursscharakteristika, die Diskursverläufe, Infrastrukturen und Effekte der Diskurse (s.u.) u.a.m. (siehe z.B. Keller 2011b, S. 140ff.). Generell wird dabei an die Methodologien und Methoden der vornehmlich qualitativen interpretativen Sozialforschung angeschlossen und im Hinblick auf den Gegenstand erweitert (s.u.). Zunächst wende ich mich den Vorschlägen für die Analyse der inhaltlichen Strukturierung zu und führe diese aus. Nachfolgend steht die Frage der Konzeptualisierung und Analyse von Dispositiven im Zentrum der Darstellung.

Neben der Frage der Weisen der Produktion spezifischer Äußerungen und Wissensformen, lassen sich Diskurse als „[...] übersituative Zusammenhänge von Äußerungsformen [...] und Bedeu-

[158] Für einen Überblick zum Werk siehe exemplarisch z.B. Dreyfus/Rabinow (1987); Eribon (1991); Keller (2008); und zur Frage des „vagabundierenden Denkens" des Autors auch Bührmann/Schneider (2008, S. 19); Defert (2015).
[159] Hierzu auch weiter unten im Kapitel dieser Arbeit.

tungen [...]“ (Keller 2011b, S. 124) konzeptualisieren, die freilich auch über die Form der Verknüpfung der jeweiligen Wissensbausteine, thematischen Kerne u.a.m. unterschieden werden können. Diskurse repräsentieren jedoch nicht ‚zwingend‘ eine Akteursgruppe.
Unklar bleibt an diesem Punkt m.E., wie genau (die Formierung von) Akteursgruppen konzeptualisiert werden. Etwa werden bei Anselm L. Strauss (1978) Akteursgruppen, im Sinne sozialer Welten, die sich um eine gemeinsame Kernaktivität oder „Issue“ konstituieren, und im Zuge der Interaktionen ein gemeinsames Diskursuniversum ausbilden, damit auch deutlicher einem Diskurs zugeordnet. Im Hinblick auf die weiteren Ausführungen bei Keller, und ähnlich stellt sich die Frage auch in der Konzeptualisierung bei Anselm L. Strauss, ist dies vermutlich (auch) eine Frage der Skalierung der Analyseebene/des Untersuchungsbereichs und auch eine Frage formeller und informeller Formen der Zugehörigkeit zu spezifischen Diskursgemeinschaften. Siehe hierzu z.B. auch Fleck (1935/1980, S. 136).

Im Medium der Sprache erfolgt die Produktion, Reproduktion und auch Transformation von Diskursen in allen denkbaren Medien und begrenzt und ermöglicht darüber hinaus auch die sie aktualisierenden, begleitenden und damit verbundenen Praktiken (ebd., S. 142-143). Die schematischen, beziehungsweise typisierten Wissenselemente können im Anschluss an Keller (ebd.) in der inhaltlichen Strukturierung der Diskurse entlang der unterschiedlichen Formen unterschieden werden. So differenziert der Autor zunächst Deutungsmuster und die, die Deutungsmuster verbindende „storyline“. Unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Michael Meuser und Reinhold Sackmann (1992) werden Deutungsmuster von Keller als basale „bedeutungsgenerierende Regulationsmuster“ ausgeführt, die den Bedeutungskern von Phänomenen konstituieren und neben der Sinnstiftung eine verbindende Funktion inne haben und auch die „Resonanzgrundlage“ einer spezifischen Deutung, einem Anliegen oder eines Appells u.a.m. an die Adressaten bilden (ebd., S. 145).

2.1.1 Deutungsmuster

Ausgehend von der Analyse zentraler wissenssoziologischer Diskurse seit dem 17. Jahrhundert rekonstruieren Meuser und Sackmann (1992), die ich vorab als eine zentrale Referenz für die WDA angeführt habe, die Genese des Deutungsmusterkonzepts. Dies wurde erstmals von Ulrich Oevermann 1973 systematisch entwickelt. Drei zentrale analytische Positionen lassen sich innerhalb der Deutungsmusteranalyse, so die Autoren, unterscheiden. Neben wissenssoziologisch-hermeneutischen Positionen sind das auch Ansätze, die vornehmlich die Analyse des Arbeiterbewusstseins untersuchten/untersuchen.[160] Neben der Bestimmung von Deutungsmustern als Lö-

[160] Z.B. verwenden Heinrich Popitz et al. (1957) den Topoibegriff in einer der frühen Arbeits- und Industriesoziologischen Studien in Deutschland. Zur Verwendung von Rahmenanalysen in der Forschung über soziale Bewegungen siehe Keller (2009b, S. 47f.). Forschungen zu „Leitbildern“ können sicherlich auch als Teil von Deutungsmusterana-

sung objektiver Handlungsprobleme wird ebenfalls eine eigenständige Krraft dieser Wissensbestände angenommen, wie bereits oben in der Position von Berger und Luckmann ausgeführt. Aus der Bindung der Deutungsmuster an konkrete Handlungsprobleme folgt demnach, dass die konkreten Strukturprobleme auf die Deutungsmuster eine Antwort darstellen und entsprechend Eingang in die Analyse finden müssen. Wie die Autoren ausführen, weisen Deutungsmuster spezifische Konsistenzregeln auf, die diese als strukturierten Argumentationskomplex formieren. Als Ensemble unterschiedlicher Wissenselemente abstrahierter Deutungen weisen sie neben der wahrnehmungs-, deutungs-, und handlungsleitenden Funktion eine gewisse Latenz auf, die diese von anderen Wissensformen unterscheidet. Hierzu führen Meuser und Sackmann Einstellungen und Meinungen als Beispiele an. Die impliziten Dimension von Deutungsmustern erklärt so dann auch die Persistenz dieser Wissensform, die diese, so die Autoren, durch Umbrüche und Krisen in der „natürlichen Einstellung", erst verfügbar machen und Transformationen der Wissensordnung einleiten (können) (ebd.).

Ähnlich formuliert dies auch Ludwik Fleck in den Ausführungen zum Denkstilzwang (z.B. Fleck 1935/1980, S. 176). Fleck differenziert entsprechende Positionen innerhalb eines Denkstils und die Bindung der Akteure an das Denkkollektiv mit entsprechend unterschiedlichen Grad der denkstilgemäßen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen (ebd., S. 109ff.).

Im Unterschied zum Habituskonzept schätzen Meuser und Sackmann (ebd.) das Deutungsmusterkonzept als eher weniger konzeptionell ausgearbeitet ein; es weise jedoch im Unterschied zur Konzeption von Bourdieu eine umfassendere ‚Reichweite' von zentralen gesellschaftlichen Wissenselementen auf. Eine gewisse Nähe der Konzeption bestünde daneben auch zur Ethnomethodologie („Hintergrunderwartungen") und zur Rahmenkonzeption von Erving Goffman (ebd., S. 22ff.). Wie Dimbath (2003, S. 62f.) in der Diskussion von Deutungsmusteranalysen im Vergleich zum Institutionenbegriff ausführt, lässt sich das Deutungsmusterkonzept als eine Art „Vorstufe" von Institutionen bezeichnen, wobei auch Dimbarth den Akzent in der Deutungsmusteranalyse auf den latenten Dimensionen sieht, und Institutionenanalysen hingegen als (zwangsläufig) orientiert an den manifesten Aspekten einschätzt, was m. E. eine verkürzte Auffassung des Institutionenbegriff darstellt.[161] Dennoch ist der Verweis auf die Differenzierung oder Phasen der Institutionenbildung sinnvoll.

Neben den geteilten Auffassungen über Deutungsmuster als kollektive Sinngehalte mit einer gewissen Dauerhaftigkeit/„Autonomie", die nur in spezifischen Situationen und mittels besonderer Methoden zugänglich sind, führen die Autoren die „Konsistenz" als strukturierendes Merkmal an. Dabei ist es eine empirisch zu klärende Frage, ob und wie konsistent diese sind. Die Autoren

lysen gelten. Zu den verschiedenen Wissenskonzepten, und insbesondere auch dem Topoikonzept anhand von empirischen Beispielen und einer zeitdiagnostischen Einbettung siehe Knoblauch (1995, insbesondere S. 306ff.).

[161] Zum Institutionenbegriff siehe auch Berger und Luckmann (1969/2003, S. 49ff.) und für einen Vorschlag der erweiterten Institutionenanalyse, in der Institutionen unterschieden werden in drei Dimensionen (regulativ, normativ, kulturelle-kognitiv), also einem „Drei-Säulen-Modell", siehe z.B. Richard W. Scott (2001, S. 47-70).

beanstanden, dass die Kriterien für Konsistenz zumeist in den Studien unklar bleiben (ebd.). Als Vermittlungskonzept zielen die jeweiligen Deutungsmusterkonzept jeweils auf die Vermittlung zwischen der Mikro- und Makroebene ab (ebd., S. 21).

In Abgrenzung zur Deutungsmusteranalyse von Oevermann führt Keller aus, dass dieses Konzept sich alleinig auf die Alltagspraxis bezieht und in Kontrast zu Deutungsmustern von Spezialdiskursen gesetzt wird. Diese haben zwar eine Relevanz für viele Bereiche der Alltagswelt, aber in vielen Fällen würde dabei die Meso- oder Makroebene der Wissensordnung vernachlässigt (Keller 2011c, S. 241).[162] Als besonderes Charakteristikum weist der Autor für die Aktualisierung von Deutungsmustern, die Keller synonym zum Rahmenbegriff verwendet, die Verwendung von spezifischen Argumentationszusammenhängen aus, etwa in der Konstruktion von Ursachen und damit verbunden Fragen der Verantwortlichkeiten. Erst mit der Herstellung von z.B. Kausalzusammenhängen als Teil der Problemdefinition, kann es nachfolgend zu Fragen der Lösung oder Gestaltungsoptionen des so konstituierten Phänomenbereichs kommen und können Bewertungen vorgenommen und Modellpraktiken entwickelt werden u.v.m. (Keller 2009b, S. 49).

Als Schemata, die verschiedene Wissenselemente verbinden und wiederum durch die je besondere Verknüpfungen die Spezifik eines Diskurses konstituieren, lassen sich *weitere Diskurselemente* ausmachen: Klassifikationssysteme, Subjektmodelle, Identitätsangebote sowie Modellpraktiken, die konkrete Handlungsschemata für die im Diskurs konstituierte Wirklichkeitsdeutung, Phänomen- und/oder Problembestimmung, Lösungsvorschläge u.v.m. nahelegen. Die Phänomenstruktur[163] kann als die Deutung des thematischen Kerns aufgefasst werden die eine umfassende Thematisierung und Analyse von Diskursen erlaubt, so der Autor. Neben den genannten Elementen, die die Phänomenstruktur auszeichnen, können eine Reihe weiterer Elemente, wie z.B. unterschiedlichste Bewertungsformen, typische rhetorische Muster, Metaphern, Sprecherpositionen und auch typische Fremdpositionierungen in diese eingehen (Keller 2011c, S. 235-251). Die spezifische narrative Struktur verbindet die jeweiligen Elemente im Diskurs, die in Episoden oder auch einer Gesamterzählung formiert sein können (ebd., S. 251-252).[164] Wie auch für die anderen angeführten diskursiven Wissenselemente, impliziert die Relationierung dieser, zu einem typischen Bedeutungsgewebe auch Ausschlüsse, die gleichsam wiederum als differente Elemente eine „Bezugsdifferenz" bilden (Keller 2011c, S. 195).
Mit dem Verweis auf die „Bezugsdifferenz" sei an der Stelle auch an die Modi der „Sowohl-auch-auch"-Logik erinnert, die sicherlich ebenso eine negative Bezugsdifferenz impliziert. Reformuliert in das Vokabular der WDA ließe sich diese als heterogene Diskursformation bezeichnen.[165]

Im Anschluss an Karin Knorr Cetinas (1999/2002, S. 94ff.) Ausführungen zur Wissensprodukti-

[162] Sowie Keller auf den nachfolgenden Seiten zur weiteren Fachdebatte um das Deutungsmusterkonzept.
[163] In Anlehnung an die Ausführungen von Karl Mannheim zur „Aspektstruktur" (ebd., S. 248).
[164] Für ein eindrückliches Beispiel zu bildlichen Narrationen aus dem Bereich der Molekularbiologie siehe z.B. Haraway oder auch für öffentliche Diskurse siehe Keller (2012b, S. 100f.).
[165] Zur Bedeutung dieser für Wahrnehmungs- und Deutungsakte siehe die Ausführungen weiter unten in dieser Arbeit.

on in der Hochenergiephysik und Molekularbiologie ließe sich für die Diskursproduktion und die diskursive Formation ergänzen, dass diese Wissensordnung auch Wissen über die Störungen („negatives Wissen") des positiven Wissens beinhaltet und konstitutiver Bestandteil ist, was m.E. anders gelagert ist als mögliche andere Diskurse oder Gegendiskurse.

Mit den *Ausschlüssen*, die so über die legitime Wissensordnung erzeugt werden, also das Nichtlegitime, Unsagbare und Unsichtbare/Schweigen, die als direkte „Ausschließungssysteme" funktionieren, können, wie oben in den verschiedenen Kapiteln und insbesondere im Abschnitt zur Individualisierungsdebatte und dem Wandel des Arbeitsverständnisses ausgeführt, eine deutliche Verflechtung der Macht-Wissens-Komplexe, und damit Grenzziehungen erfolgen, die nicht in einem exklusiven Sinne funktionieren. Wie Sina Farzin in einer Zusammenschau und Diskussion der Werke Foucaults herausarbeitet, zeigen diese deutlich den Wandel von Grenzziehungs- und damit Exklusionspraxen, die von den „Ausschließungspraxen" hin zu Formen der produktiven Grenzziehung führen. Damit werden „einschließende Ausschließungen" etabliert und mit der „Disziplinar- und Normalisierungsmacht" auch graduelle Grenzziehungen, die weite Bereich der gesellschaftlichen Sphäre charakterisieren (Farzin 2011, S. 95-99).[166]

Wie oben bereits angeführt, werden *Akteure* als Diskursproduzenten, -rezipienten, Adressaten, Diskurssprecher und als diskursiv mit-konstituiert in der WDA konzeptualisiert. Durch verschiedenste Rollen- und Identitätsangebote, Modellpraktiken die sich etwa auf Technologien des Selbst (Foucault) beziehen und deren jeweilige Relationierungen zu anderen Subjektpositionen, zeichnen diese weitere Dimension der „Macht der Diskurse" aus (ebd., S. 223). Neben den genannten Wissenselementen können ebenfalls Interessen, Motive, Bedürfnisse und die Weisen und Mittel der Umsetzung dieser als (mit-)konstituiert erachtet werden (ebd., S. 221). Kleinere Ergänzungen ließen sich noch im Hinblick auf die Ausführungen zu den Subjekt- und Sprecherpositionen ausführen. Eine weitere Spezifizierung und Differenzierung von Macht- und Herrschaftsfragen schlägt z.B. Adele Clarke vor, die die Einbindung von Akteuren betrifft. Neben den Prozessen und der analytischen Frage, wie genau die diskursive Konstruktion „nicht physisch anwesender" Akteure beschaffen ist, also die Frage der konkreten Eigenschaften und Bewertungen, die die Subjektpositionen jeweils implizieren, betont Clarke auch die Akteure, die „physisch anwesend" sind, aber „[...] zum Schweigen gebracht/ignoriert/un-sichtbar gemacht werden." (Clarke 2005/2012, S. 86f.). Dies bezieht die Autorin zum einen auf die Form der Konstruktion und Selbstdarstellung(-smöglichkeiten) in spezifischen sozialen Welten oder Arenen und zum anderen auf die Repräsentation physisch abwesender Akteure und deren diskursive Konstruktion, beziehungsweise Rekonstitution (ebd.).[167] Im Hinblick auf die Frage der Spezifizierung der Sprecherposition und Anteile von Akteuren an der Diskursproduktion bietet Ludwik Fleck (1935/1980, S. 163f.) eine Unterscheidung an, die er in der Denkstilanalyse der Medizin ausführt.

[166] Was auch aus den veränderten Fragestellungen und Perspektive im Werk des Autors hervorgeht.
[167] Dies bezieht Clarke ebenso auf nichtmenschliche Akteure (ebd., S. 88).

Fleck unterscheidet in der Arbeit eine „Vorhut", „Haupttruppe" und „Nachzügler" des „Diskurs- beziehungsweise Dispositivpersonals" (Keller). Sowohl hinsichtlich der Diskursproduktion als auch der Ausdifferenzierung eines bestehenden Diskurses fällt dabei der „Vorhut" die Aufgabe zu, als praktisch Tätige ein spezifisches Problem zu bearbeiten. Die „offizielle Gemeinschaft" („esoterischer Kreis"), also die zentralen Akteure einer Diskursgemeinschaft, leitet die Schritte der „Vorhut". Die „Vorhut", so Fleck, zeichnet sich im Unterschied zum esoterischen Kreis durch keine fixe Stellung auf und agiert innerhalb eines anderen zeitlichen Regimes (ebd.).

Im Anschluss an die Konzeptualisierungen von Reiner Keller ergänzt Saša Bosančić (2014) in seiner Studie zu „Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter", neben den bereits genannten Modellen die sich auf Formen der Konstruktion von Subjekten in Diskursen beziehen, „rollenvermittelte Subjektpositionen", modellhafte Subjektfiguren und deren Konterparts. Kollektividentitäten als Subjektpositionen bezieht der Autor dabei vornehmlich auf zentrale Strukturkategorien wie etwa „[...] geschlechtliche, religiöse, ethnische, nationale etc. [...]" (ebd., S. 172) Kategorien und differenziert davon „Subjektpositionen in kollektiven Bewegungen". Neben den „Selbst-Positionierungsvorgaben" unterscheidet der Autor „Script-vermittelte Subjektpositionen" die rollenüberschreitende Positionierungen sind (ebd.).

2.1.2 Dispositivkonzeptionen

Ausgehend von dem ausgeführten Diskurskonzept, stellt sich nun die Frage der strukturierenden Wirkung und damit Interventionen von Diskursen in spezifischen Praxisfeldern. Die Antwort auf diese Frage stellt das Dispositivkonzept dar.

Prominent formuliert Michel Foucault sein Dispositivverständnis im Interview mit Alan Grosrichard und Gerard Wajeman wie folgt:

> „[...] Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.
> Zweitens möchte ich in dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindungen deutlich machen, die zwischen diesen heterogenen Elementen sich herstellen kann. [...] Kurz gesagt gibt es zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen, die ihrerseits wiederum sehr unterschiedlich sein können.
> Drittens verstehe ich unter einem Dispositiv - sagen wir - Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine strategische Funktion. [...] es hat da einen strategischen Imperativ gegeben, der die Matrix für ein Dispositiv abgab[...]
> Gerard Wajeman: Ein Dispositiv definiert sich also durch eine Struktur von heterogenen Elementen, zugleich aber auch durch einen bestimmten Typ von Genese?
> M. Foucault: Ja. Und ich würde an dieser Genese zwei Momente als wesentlich ansehen. Zuerst gibt es immer die Prävalenz einer strategischen Zielsetzung. In der Folge konstituiert sich das Dispositiv dann eigentlich als solches und bleibt in dem Maße Dispositiv, in dem es Ort eines doppelten Prozesses ist: Prozeß einerseits einer funktionellen Überdeterminierung, sofern nämlich jede positive oder negative, gewollte oder ungewollte Wirkung in Einklang oder Widerspruch mit den anderen treten muß und einer Wiederaufnahme, eine Readjustierung der heterogenen Elemente, die hier und da auftauchen, verlangt. Prozeß einer ständigen strategischen Wiederauffüllung andererseits." (Foucault 1978, S. 119-121, Hervorhebungen im Original).
> Und weiter formuliert Foucault:
> „Das Dispositiv ist also immer in ein Spiel der Macht eingeschrieben [...]. Eben das ist das Dispositiv: Strate-

gien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden." (Foucault 1978, S. 123).

Foucaults charakterisiert in dem Abschnitt Macht- und Herrschaftsverhältnisse als verteilte Zentren und Formen, die innerhalb eines Dispositivs wirken. Neben der Bestimmung des Dispositivs als strategische Antwort auf einen Notstand und die Ausführungen der einzelnen Elemente, die durch Beziehungs- und Kommunikationsnetze und Handlungen verbunden sind, betont Foucault in dem Abschnitt auch die fortlaufende Reformierung des Netzes und damit verbundene strategische Ausrichtung und (Nach-)Justierung, die im Laufe der Zeit erfolgt. Auch die Spannungsverhältnisse und Nebenfolgen, die in diesem „heterogenen Ensemble" durch die unterschiedlichen Wirkungen, Diskurse und Kräfteverhältnisse entstehen können, charakterisieren das Dispositiv und damit auch die Forschungsperspektive, die eingenommen wird.

So lassen sich Formen jedweder Wissenspolitiken als Deutungskonflikte oder auch andere Ereignisse, die zu einer (Provozierung der) Verschiebung von Aufmerksamkeiten, Relevanzen und Kontinuitäten führen[168] darunter fassen und das ‚normale' Prozessieren oder die Situation des Diskurses relevant ‚stören' und Wandel einleiten können (normalisierende Prozesse der ‚Diskursreparatur'[169] oder auch der weiterreichenden Transformationen). Auch die Entstehung von Anomalien in Paradigmen, die beispielsweise Thomas Kuhn (1962/1973, S. 65ff.) erläutert, können die Verläufe und Transformationen evozieren und Wandlungsprozesse erklären.

Keller (2011c, S. 258) konzeptualisiert im Anschluss an Foucault Dispositive als vermittelnde Instanzen zwischen Diskursen und Praxisfeldern. Dispositive können als Infrastrukturen verstanden werden, die einerseits die Diskursproduktion „unterstützen beziehungsweise sichern" und andererseits die konkrete Umsetzung der Antworten und Lösungen, die ein Diskurs für spezifische Handlungsprobleme bietet, darstellen. Prozesse der Institutionalisierung von Diskursen gehen einher mit „*Ordnungen der Praxis"* (ebd., S. 259, Hervorhebungen im Original).
Grundsätzlich wird aus der Perspektive der Dispositivanalyse damit das Verhältnis von Diskurs, der kreativen Aneignung, Ausdeutung und Umsetzung von Diskursen, etwa in Form von Modellpraktiken und damit deren Ko-Konstitution der Praxis, bestimmt (ebd., S. 259). Mit der Bestimmung des Dispositivs als Mittel, Form und Infrastruktur der Intervention von Diskursen in Praxisfeldern betont Keller (2013b) den Zusammenhang von Diskurs, Materialisierung und Materialität. Aus zwei Perspektiven lassen sich nun analytisch die verschiedenen Ebenen der Materialität von Dispositiven unterscheiden. Aus der oben dargelegten Perspektive der Diskursproduktion kommen Konstellationen von Dispositivelementen in den Blick, die die Aussageproduktion ermöglichen und unterstützen, wie z.B. diskursive und nicht-diskursive Praktiken, Akteure in verschiedenen Rollen und Sprecherpositionen, institutionell-organisatorische Arrangements, Ar-

[168] Dies übersetze ich aus den Überlegungen Jörg Bergmanns (2012, S. 6) zu Interaktionsstörungen.
[169] Karin Knorr Cetina (1999/2002, S. 138ff.) beschreibt dies als Rekonfiguraationsprozess für epistemische Objekte. In diesem wird ein bestehender Diskurs als „epistemisches Objekt" in den ‚Laboren' der Diskursproduzenten prozessiert, untersucht, abgesichert, bestätigt, modifiziert oder transformiert wird.

tefakte und Regelungen die auch für die Intervention in Praxisfeldern gelten (ebd., S. 31ff.).

Daneben kann der Diskurs selbst als Form der Materialisierung erachtet werden. Für den Untersuchungsbereich in dieser Arbeit sind es auch spezifische Subjektivierungsweisen, also auch Handlungs- und Interaktionsmuster. Eine Vielzahl an Beispielen lassen sich in den Studien von Foucault nachlesen, zu denken sei etwa an die Zusammenhänge der Klassifikationen von Schülern und deren Differenzierung in Räumen oder auch der medizinischen Diskurse, Klassifikationspraktiken von Patienten und Raumordnungen u.v.m. (siehe hierzu auch Lemke 2014).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Transformationsprozesse lässt sich noch betonen, wie Keller ausführt (2011c, S. 279ff.), dass Transformationsprozesse nicht nur Handlungsprobleme, sondern zunächst auch Deutungsprobleme sind. Sozialer Wandel ist durch Diskurse vermittelt und entsprechend ist die Analyse von Wissensregimen notwendig.

Auch schließe ich in der Arbeit an ein Verständnis von Wandlungsdynamiken und Weisen ihrer Analyse an, die z.B. Foucault (1986; 1963/1988; 1976/1994) in vielzähligen Studien umsetzte und die nicht von einem (einzigen) eindeutigen Ursprung sozialer Transformationen und eindeutigen kausalen Zusammenhängen ausgeht und so auch von Keller im Forschungsprogramm der WDA vertreten wird.[170] Dies lässt sich auch auf die Dispositivperspektive übertragen, wie der Autor in den Studien zur Entstehung der modernen Medizin (Foucault 1963/1988), dem Sexualitätsdispositiv (Foucault 1986), Strafpraktiken und Disziplinarmacht (Foucault 1976/1994) ausführt. Und auch Andrea Bührmann und Werner Schneider formulieren, dass Dispositive als „Problemlösungoperatoren" mit einer „strategischen Zielsetzung" auf eine spezifische Situation „antworten", damit weder zufällig, aber auch nicht vollständig intentional „[...] oder von allgemeingültigen gesellschaftlichen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bedingt [...]" entstehen (Bührmann/ Schneider 2008, S. 53).[171] Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass eine Dispositivperspektive alle Relationen („das Netz") in einem Ensemble untersucht, die sich bezogen auf ein Problem, Ereignis oder Ereigniskomplex formieren und eine historisch spezifische Konstellation sowie Zusammenhänge zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen, Praktiken, Subjekten, Institutionen, Objekte/Techniken u.a.m. herstellen. Damit wird genau dieser Zusammenhang und (Wechsel-)Wirkung in den Mittelpunkt der Analyse gerückt.[172] Hier wird auch der Untersuchungsbereich konkreter Subjektivierungsweisen angesprochen (s.u.).

Vor dem Hintergrund qualitativ veränderter Sachtechniken und großtechnischer Systeme als zentrale Bestandteile von Infrastrukturen und einfachen Sachtechniken als Teil jedweder gesellschaftlicher Zusammenhänge, stellt sich freilich auch die Frage der Konzeptualisierung und (Mit-)

---

[170] Wobei das sicherlich auch eine Frage der Untersuchungsbereiche ist.

[171] Siehe zu einer Reihe von Studien, weitere theoretische Begründungen und Varianten der Dispositivperspektive, methodische Vorschläge und leitende Fragestellungen ebenso Bührmann/Schneider (2008) Norbert Ricken (2006, S. 189ff.) und insbesondere auch der Geschlechterforschung.

[172] Zur Verbindung der Foucaultschen Dispositivperspektive und den Überlegungen Bruno Latours siehe van Dyk (2010). Für einen Überblick zu weiteren Netzwerkansätze z.B. Windeler (2002, S. 33ff.). Es ließen sich sicherlich eine Reihe ähnlich gelagerte Perspektiven anführen, was den Rahmen der Arbeit jedoch überschreiten würde.

beteiligung von Artefakten und Objekten an Prozessen innerhalb dispositiver Konstellationen. Aus Perspektive der Techniksoziologie lässt sich von der Technisierung spezifischer Handlungszusammenhänge sprechen und Dispositive als „sozio-technischen Konstellationen" verstehen. Die Frage lautet also, ob und wie Sozialbeziehungen in dem Ensemble technisch unterstützt und vermittelt werden und welche Effekte sich daraus zeitigen (exemplarisch hierzu z.B. Rammert 2007). Damit ist ein Verständnis verteilter Aktivitäten und möglicher Weisen und Grade der veränderten „Aktionsfähigkeit" spezifischer Sachtechniken verbunden. Im Sinne eines „gradualisierten Handlungsbegriffs" werden damit Artefakte nicht nur als ‚einfache' Werkzeuge in einem Aktivitätszusammenhang zur Steigerung oder auch als Element der Herstellung eines verlässlichen Zusammenhangs erachtet, sondern auch die gesteigerte Wirk- und oder Aktionsfähigkeit von Techniken beachtet (Rammert 2007, S. 82-116).[173] Damit lassen sich für die verschiedenen Akteurskonstellationen, technische Apparaturen und Aktivitätsweisen, die wechselseitigen Bezüge und Strukturierungen sowie die unterschiedlichen Beteiligungen einzelner Elemente an Aktivitätsverlaufen aufzeigen.

Dass und wie unterschiedliche Medien/Objektivierungen einen Unterschied in der (Re-) Produktion spezifischer sozialer Beziehungen und Zusammenhänge machen, ist vielfach diskutiert (z.B. ebd., insbesondere S. 115), wie auch in den vorangegangenen Ausführungen in Teilen angeklungen.

Weiter oben hatte ich bereits das Beispiel optischer Technologien im Zusammenhang mit einer veränderten Konstellation wissenschaftlicher Wissensproduktion und im Zuge dessen die Standardisierung des Sehens und (veränderte) Weisen der naturwissenschaftlichen Wissensproduktion ausgeführt. Für professionelle Wahrnehmungsweisen und auch die Interaktionen und Interaktivitäten, z.B. im Krankenhaus, lässt sich die Ko-Evolution eines „hybriden Blicks" feststellen. Der Blick verteilt sich auf eine Vielzahl technischer Apparaturen und Werkzeuge, Koordinationspraktiken und damit „Verflechtungen der verteilten Aktivitäten", wie es Cornelius Schubert (2006) an Operationen zeigt.

Ergänzend lässt sich mit Bruno Latour noch ausführen, dass mit der fortschreitenden Rationalisierung und Standardisierung spezifische Weisen der Weltaneignung und -deutung auch spezifische Medien und Zeichenformate zur Mobilisierung von verbündeten Diskursakteuren sowie der Verbreitung spezifischer Wissenselemente besonders geeignet sein können. Und dies wird dann auch für den Untersuchungsfall dieser Arbeit relevant, da spezifische Aufschreibe- und Dokumentationssysteme, Steckbriefen und Listen der Kompetenzfeststellung als mobile Dispositivartefakte zirkulieren.

In dem Fallbeispiel von Latour sind das zweidimensionale Inskriptionen (Land- und Seekarten), die als „immutable mobiles" durch Standardisierungs- und Abstraktionsprozesse der Perspektive

[173] Und die zu unterscheiden sind von Zuschreibungen der Akteure an eine, wie auch immer geartete Handlungsträgerschaft von Technik. Für einen Überblick zu Debatten und den analytischen Zugängen in der Techniksoziologie siehe z.B. Rammert/Schulz-Schaeffer (2002).

und insgesamt „optischen Konsistenz", einfach kombiniert/integriert, transportiert, präsentiert, übersetzt, überlagert und ‚unveränderlich' in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können. Als Element spezifischer Interaktionszusammenhänge fungieren diese als *ein* veritables Unterstützungsobjekt (z.B. Zeige- und Zeugenfunktion, Mobilisierung von Verbündeten und Ressourcen) und eben Objektivierung eines längeren Prozesses des Aufbaus („Mobilisierung") eines Netzwerkes, das eine Reihe weiterer Zusammenhänge, Ressourcen und soziotechnischer Innovationen beinhaltet, z.B. eine spezifische Weise der Redefinition des Sehens und Darstellens, Vervielfältigungstechniken, Ressourcen unterschiedlichster Art und arbeitsteilige Produktionsprozesse. Der Aufbau dieses Zeichensystems ermöglicht die Verbindung von unterschiedlichen Orten, Zeiten und Akteuren (Latour 1990). Und so lassen sich für einzelne Diskurse typische Objektivationen und Kombinationen von Objektivationen und ihrer Institutionalisierung unterscheiden. Neben den bereits genannten Kommunikationsweisen sind für den vorliegenden Untersuchungsfall auch spezifische Soundscapes, als mit-strukturierende Elemente relevant, die darüber hinaus den „Rhythmus des Dispositivs" der Wissensvermittlung (als ein Ausschnitt aus dem Ensemble) repräsentieren (siehe Kapitel vier). Ob und wie diese spezifischen bildlich-graphischen Objektivationen in der situativen Deutung und Verwendung tatsächlich als diese An- und Verwendung finden und die von Latour beschriebenen Potentiale entfalten, bleibt eine empirisch zu klärende Frage.[174] Zumindest kann für derartige Standardisierungen und Abstraktionen, wie natürlich auch für andere Objekte, ein begrenzterer Anwendungsbereich durch die Einschreibungen der Produzenten in diese und die realen materiellen Möglichkeiten der Verwendung der Objekte konstatiert werden und entsprechend natürlich auch Freiheitsräume. Im Hinblick auf die Frage der Erklärung der Diffusion und auch Charakterisierung von Diskursen und Dispositiven stellt dies ein hilfreiches, sensibilisierendes Konzept (Blumer) dar.

Ein weiteres Konzept aus der Wissenschaft- und Technikforschung formuliert Joan Fujimura mit den Überlegungen und der Analyse zur Durchsetzung spezifischer Theorie-Methoden-Pakete in den Biowissenschaften. Im Zentrum der Studie von Fujimura steht die Frage, wie sich innerhalb der Biowissenschaften die Theorie der Onkogene als Verursacher von Krebs (schnell) durchsetzen konnte und damit eine Stabilisierung spezifisch medizinischer Fakten vorantrieb.[175] Fujimura argumentiert, dass dies nicht allein durch die Überlegenheit einer spezifischen Theorie, durch rhetorische Prozesse oder andere Gründe erfolgte, sondern vielmehr ein spezifisches „standardized package" kreiiert wurde, das die schnelle Institutionalisierung und Verbreitung (mit) ermöglichte. Was ist damit gemeint? Verschiedene Elemente und Prozesse werden in der Argumentation und Analyse Fujimuras entfaltet. Die von ihr beschriebenen DNA-Techniken entfalteten ihr at-

[174] Eine Vielzahl weiterer Studien ließen sich anführen und wurden bereits oben eingeführt, im Hinblick auf die Frage der Durchsetzung und Charakteristika spezifischer Diskurse sowie bildlich-graphischer Elemente siehe auch das Beispiel aus der Physik von Knorr Cetina (2001) oder auch die bereits oben angeführten Studien.

[175] Die Studie basiert auf Analysen der Biowissenschaften ab Ende der 1979er Jahre und auf theoretischen Konzeptionen aus dem amerikanischen Interaktionismus und insbesondere der sozialen Welten Perspektive von Anselm L. Strauss.

traktives Potential durch die Verbindung eines funktionierenden Theorie-Methoden-Pakets, das durch Vereinfachungen Routinen erlaubte, implizites Wissen explizierte und dadurch u.a. schnell erlernbar und einfach im Gebrauch war. Darüber hinaus erwies es sich als kostengünstig und anschlussfähig an verschiedenen Akteursgruppen und organisationalen Kontexte, mit ihren jeweiligen Zielen und bestehende Praktiken (Fujimura 1988, S. 266-267). Neben den Kombinationsmöglichkeiten, die der so kreierte „bandwagon" versprach und erlaubte, war es auch das Versprechen zukünftiger (neuer und schneller) Erkenntnisse und Wege der Erkenntnisproduktion und insbesondere die einfache Übersetzung von Forschungsproblemen, in „do-able problems", die als Teil in den Diffusions- und Stabilisierungsprozess eingingen (ebd., S. 270, 279). Dieses Modell ließe sich wiederum als Teilelement in andere Dispositive übersetzen und einbauen. Die Ausführungen Fujimuras weisen einige Ähnlichkeiten mit dem Paradigmenkonzept auf, das Thomas Kuhn formulierte. Ein Paradigma, so Kuhn, charakterisiert eine Konstellation sozio-materieller Problemlösungsweisen in der Phase der „Normalwissenschaften" (Kuhn 1962/1973).

Im Unterschied zum Paradigmenkonzept von Kuhn[176] weist nun das Konzept des Dispositivs m. E. eine deutlichere Offenheit und Flexibilität („Möglichkeitsraum") der Institutionenzusammenhänge auf, während in dem Konzept des Paradigmas ein eher geschlossener Sinnzusammenhang (ein Diskurs), eine enge Koppelung der einzelnen Elemente besteht und klare Handlungsroutinen des „puzzle solvings" wissenschaftlicher Praxis formuliert sind. Auch werden mit dem Dispositivkonzept unterschiedliche Strategien und Machtzentren betont, die den Gesamtzusammenhang charakterisieren. Damit ließen sich beide Konzepte verorten auf einem Kontinuum der Analyse und Beschreibung von Institutionenzusammenhängen hinsichtlich der Dimensionen der Stabilität, Kohärenz und Differenziertheit. Das Dispositiv ließe sich m. E. als Vorstufe zur Paradigmenphase einordnen. Oder umformuliert ließen sich die verschiedenen, von Kuhn formulierten Phasen der Institutionalisierung wissenschaftlicher Ensemble (Normalwissenschaften, Anomalien, Krise, Revolution), auf Phasen der Dispositiventwicklung beziehungsweise des - verlaufs übertragen.

Abschließend führe ich noch ein drittes Konzept aus, dass ebenso die Bedeutung standardisierter „reisender" Objekte, als Objektivationen vergangener Kooperations- und Aushandlungsprozesse divergierender Perspektiven, thematisiert. Star und Griesemer (1989) thematisieren am Beispiel des Aufbaus eines naturkundlichen Museums in Berkeley ermöglichende Objektivationen und damit Strukturen für Übersetzungs- und Kooperationspraktiken. Die Autoren unterscheiden dabei verschiedene Kooperationspraktiken und den Aufbau gemeinsamer Methoden und Mittel der Koordination, die sie als „boundary objects"[177] bezeichnen (Star/Griesemer 1989, z.B. S. 410-411). Diese „Grenzobjekte" ermöglichen die gemeinsame Zielerreichung und erhöhen die

[176] Parallel hierzu auch das Denkstilkonzept von Ludwik Fleck (1935/1980).

[177] Dabei unterscheiden die Autoren Magazine, Idealtypen und „coincident boundaries". Letztere stellen in dem Fall den Staat Kalifornien dar. Auch führen die Autoren als weiteren Typus standardisierte Formulare, wie etwa Listen zur Klassifikation von den Objekten der Sammlung an (ebd., S. 410-411). Letztere sind die oben beschriebenen „reisenden Objekte".

Wahrscheinlichkeit des Aufbaus einer gemeinsamen Sammlung. Die so entstandenen „boundary objects“ erweisen sich in ihrem Design als einerseits flexibel anpassbar an die unterschiedlichen Handlungskontexte bleiben aber andererseits gleichzeitig stabil trotz des Transfers in die unterschiedlichen Kontexte. Dies erleichtert die Bezugnahmen der heterogenen Akteure und als vielfache Knotenpunkte der Kooperation werden und erlauben diese nachfolgenden auch die Zuschreibung als Kooperations- und Koordinationsobjekte (siehe hierzu auch Strübing 2005, S. 259ff.). Das sind beispielsweise in dieser Arbeit „Kompetenzaufkleber“, die ich im nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit noch beschreiben werde. Auf diesen Aufklebern sind einzelne Embleme, die jeweils besonder Fähigkeiten repräsentieren und von schulexternen Menschen, den Lehrern und Schülern verwendet werden, um die Fähigkeiten der einzelnen Schülern bei einzelnen Aufgaben zu beschreiben. So wird dann langsam eine Sammlung bzw. Archiv aufgebaut.

Für Fragen der Entstehung und Stabilisierung von Diskursen bietet diese Studie ebenso Hinweise und eine sensibilisierende Konzeption an, sowohl für die Analyse der genannten Verläufe von Diskursen und als auch für mögliche Hinweise auf die Entstehung und den Aufbau von Diskurskoalitionen und die sich konstituierenden Praktiken. Insbesondere die beiden Studien, in der Tradition des pragmatistischen Interaktionismus, sind gut kompatibel mit den Annahmen der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Auch die Überlegungen Latours liefern hilfreiche Hinweise für die in dieser Arbeit verfolgte Untersuchungsfrage, hinsichtlich der Standardisierungsformen und Verbreitung spezifischer Dispositivelemente.
Wie im vorherigen Abschnitt bereits in Teilen angemerkt, konzeptualisiert Keller im Anschluss an Giddens die Überlegungen der hermeneutischen Wissenssoziologie sowie die Interdependenzen zwischen diskursiven Elementen und konkreten Praxisfeldern als „reflexive und rekursive“ Praxis. Nachfolgend werde ich dies für den Untersuchungsbereich von Subjektivierungen und insbesondere Subjektivierungsweisen ausführen. Die konzeptuelle Frage werde ich in einen Teilausschnitt der Debatten über die anthropologischen Grundananahmen und soziologischen Subjektivitätsdebatten verorten.

2.1.3 Subjektivierungsanalysen

Die Relationierung sowie Interdependenzen von Akteuren in spezifischen Gesellschaftsformationen, deren Entstehung, Reproduktions(-weisen) und Transformationen sind Kernfragen der Soziologie. Diese beinhaltet auch die Frage, welche (anthropologischen) Grundannahmen vorausgesetzt sind/sein müssten um Prozesse der Aneignung und Ausdeutung historisch spezifischer Wissensbestände, der fortlaufenden Sozialisationsprozesse und damit Integrationsprozesse und wiederum der Herstellung und Reproduktion gesellschaftlicher Zusammenhänge, zu erklären. Die Thematisierungen von „Bildung“ sind Reformulierungen der Fragen der Subjektivierungen, die in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand im dritten Kapitel erneut ausgeführt werden.

Die geteilten anthropologischen Annahmen der theoretischen Bezüge in dieser Arbeit, rekurrieren häufig auf Helmuth Plessners Argumentationen der „exzentrischen Positionalität" des Menschen, daher werde ich im Folgenden auch diese kurz zusammenfassen. Die aktuellen Debatten der Subjektivierungsforschung sind sehr umfangreich, deshalb werde ich vornehmlich die bereits genannten Debatten und Autoren, die auch für den empirschen Bereich der Arbeit wichtig waren, vorgestellt.

Für die Begründung und die weiteren konzeptuellen Überlegungen und Erklärung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sowie den basalen sozialtheoretischen Annahmen zum Handlungsvermögen, zur Entstehung von Gesellschaft und Kultur ist auch Arnold Gehlens Argumentation der menschlichen „Weltoffenheit" zentral. Die Annahme des „ungerichteten Instinktapparates" und die daraus resultierende Notwendigkeit der Schaffung von Kultur/Institutionen und aus der pragmatistischen Tradition stammenden Positionen sowie den phänomenologischen Überlegungen von Alfred Schütz, stellen die Grundlagen dar, auf denen (auch) Berger und Luckmann aufbauen (1969/2003, 50f.).

Die Überlegungen zur „exzentrischen Positionalität", die Helmuth Plessner in „Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie" (1975) entwickelt, beinhaltet eine nicht-essentialistische und nicht-hierarchische Konzeption von Lebendigkeit und damit Seinsweise (nicht nur) menschlicher Akteure.

Im Folgenden führe ich einige der zentralen Argumente Plessners aus. Für die anthropologische Bestimmung, Möglichkeit wie auch Notwendigkeit menschlicher Daseinsweise, als eine schon immer zutiefst in der historischen sozio-kulturellen Situation verwobene. Es folgt die Darstellung der weiteren Basisannahmen der hermeneutischen Wissenssoziologie und dann weitere Annahmen aus dem Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2011c; Keller 2012b; Keller 2014). Dieses Kapitel bildet den Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen zu objektvermittelten und induzierten Subjektivierungsweisen im Rahmen der Analyse von Subjektivierungsweisen innerhalb des Forschungsprogramms der WDA.

In Auseinandersetzung mit der metaphysischen Konzeption von Dualismen in Folge der prominenten Position von René Descartes, entwickelt Plessner eine Theorie der „Daseinsweise des Lebendigen" (Plessner), die diesen rigiden Dualismus, der letztlich immer auf einer Trennung von etwas Innerem und Äußeren beruht (beispielsweise Geist und Körper), zu überwinden sucht (Manzei 2002, 240f.).[178]

Plessner (1975) erläutert in seinem Konzept der exzentrischen Positionalität die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt und sich selbst als eine stufenweise Abgrenzung zu anderen Lebewesen und unbelebten Gegenständen. Der Argumentationsaufbau über die Bestimmung von

[178] Für eine vorzügliche historische Einbettung wie auch die Kontextualisierung der Konzeptualisierung Plessners in der Debatte der verschiedenen Strömungen innerhalb der (philosophischen) Anthropologie, siehe Wolfgang Eßbach (1998, S. 143).

Realisierungsweisen, der Beziehung zur Umwelt und dem spezifischen Selbstverhältnis der Lebensformen ist als nicht hierarchisches Modell angelegt, das nicht eine Logik von Entwicklungsstufen impliziert (siehe hierzu ausführlich Manzei 2002, S. 246). Wie baut nun Plessner die Argumentation im Einzelnen auf?

Aus der speziellen organischen Konstitution von Lebewesen und ihrer Umweltbeziehung entwickelt Plessner ein Stufenmodell, über das die Daseinsweisen in ihrer Spezifik konzipiert werden. Die Bestimmung der verschiedenen „Stufen" erfolgt über die Frage, wie Grenzen von verschiedenen Entitäten realisiert werden. Die Konstitution von Lebewesen und Dingen beschreibt Plessner zunächst in einem Doppelaspekt räumlich entgegengesetzter Richtungen von innen und außen, die nicht ineinander überführbar sind. Zum einen als äußerliche eigenschaftstragende Seite, die räumlich erscheint und zum anderen als umräumlicher, innerlicher, substantieller Kern[179] (Plessner 1975, 128f.). In seiner Gestalt hat damit jedes Lebewesen wahrnehmbare und beschreibbare Eigenschaften und eine Innerlichkeit, die von Plessner auch als „übergestalthafte Ganzheit" bezeichnet wird. Die einzelnen Eigenschaften eines Körpers sind in dieser Ganzheit oder Mitte als Einheit repräsentiert (ebd., S. 160). In einer ersten Unterscheidung von Lebendigem und Nicht-Lebendigem formuliert Plessner die These, dass zur Unterscheidung von Lebewesen und Dingen, die Grenzen der Körper, an denen diese ihr Umfeld berühren, entscheidend sind (ebd., S. 99ff). Im weiteren Fortgang führt Plessner nun entsprechend dieser Überlegungen die erste basale Unterscheidung aus. Nicht-lebendige Körper zeichnen sich demnach durch eine raumfüllende Eigenschaft aus, die an einem Punkt endet und an dem die Umgebung beginnt. Somit besteht eine Grenze zwischen dem nicht-lebendigen Körper und seinem Umfeld. Belebte Körper indes haben diese Grenze als Eigenschaft, an der sie aktiv in wechselseitiger Beziehung zu ihrem Umfeld stehen. So verfügen lebendige Daseinsweisen über raumbehauptende Eigenschaften: „Ein Lebewesen erscheint gegen seine Umgebung gestellt. Von ihm aus geht Beziehung auf das Feld, in dem es ist, und im Gegensinne die Beziehung zu ihm zurück." (ebd., S. 131). Was die jeweiligen Formen des Lebendigen charakterisieren, führt Plessner im Weiteren über die Form der *Positionalität* aus. Positionalität meint hier, die Art, in der Lebewesen aufgrund ihrer spezifischen Konstitution in Wechselwirkung zu ihrer Umgebung stehen.

In den einführenden Überlegungen zur Charakteristik des Lebendigen hebt Plessner das beständige Werden, die Bewegung als Seinsweise hervor (ebd., S. 132).

In den weiteren Ausführungen differenziert Plessner Weisen des Lebendigen, die schematisch über die offenen und geschlossenen Lebensformen unterschieden werden und die, die pflanzliche, tierische und menschliche Lebensformen beinhaltet.[180]

Ausgehend von pflanzlichen Lebewesen führt der Autor die Argumentation über die *zentrische*

---

[179] An späterer Stelle verwendet Plessner auch die Begriffe der „Mitte", „Zentrum" (ebd., S. 288f) oder Repräsentationsorgan (ebd., S. 229).

[180] Zu der offenen Lebensform zählen Pflanzen und zu den geschlossenen Lebensformen Tiere und Menschen (ausführlich hierzu siehe Manzei 2002, S. 246-247).

Positionalität des Tiers hin zur *exzentrischen Positionalität* des Menschen aus (ebd., S. 292). Verkürzt dargestellt, zeichnet sich die zentrische Positionalität des Tieres dadurch aus, dass es Körper ist und sich als Körper hat. So bezieht sich das Tier, aus seiner raumzeitlichen Hier-und Jetzt-Beziehung, aus seiner Mitte instinktgeleitet, auf seine Umwelt. Und auch umgekehrt richtet sich die Umwelt auf den Organismus. Prägnant kommt diese Form der Positionalität in der Formulierung Plessners in *Leib haben* und *Körper sein* zum Ausdruck. Das Tier spürt also das Wirken der Umwelt auf seinen Leib und wirkt aus dieser Mitte heraus über den Körper auf die Umwelt (ebd., S. 292). Der Mensch ist nun wie das Tier zunächst zentrisch positioniert. Darüber hinaus ermöglicht die Fähigkeit, zu sich selbst in Distanz treten zu können, das eigene Erleben wahrzunehmen und zu reflektieren: „Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben." (ebd., S. 292). Dies macht den Menschen, so Plessner, zu einer Person. Aus der Leibperspektive, seiner Mitte, tritt der Mensch zu sich in Gegenüberstellung und ist gleichzeitig über sich hinaus. Im Selbstbewusstsein erfährt sich der Mensch als ortlos, ist aber durch das Erleben seines Körpers positioniert in einem raum-zeitlichen Umfeld. Im Anschluss an die Darstellung oben, lässt sich nun für die exzentrische Positionalität des Menschen weiter ausführen, dass dieser das Wirken der Umwelt auf seinen Leib erlebt und aus diesem heraus leben muss, in dem er seinen Körper einsetzt. Die Aspekte *Körper haben* und *Leib sein*, die in der menschlichen Konstitution zusammenfallen und gleichzeitig einen Bruch darstellen zeichnen den Doppelaspekt der menschlichen Seinsweise aus. Damit ist auch die Beziehung zur Umwelt nicht mehr unmittelbar, der Mensch ist, so Plessner, ins Nichts gestellt und die Umwelt muss als Heimat erst erschaffen werden (ebd., S. 293). Damit besteht also ein doppeltes Distanzverhältnis: Zum eigenen Erleben und auch zur Umwelt. Durch das Fehlen der instinktgeleiteten Sicherheit, einfach aus seiner Mitte heraus in ein Umfeld hinein leben zu können, entsteht nun der „Zwang" zur beständigen Selbst-Vermittlung beziehungsweise Selbsthervorbringung: „Als exzentrisch organisiertes Wesen muß er sich zu dem, was er schon ist, erst machen." (ebd., S. 309, Hervorhebung im Original). Damit ist das erste anthropologisch Gesetz, dass Plessner als „Gesetz der natürlichen Künstlichkeit" bezeichnet, formuliert (ebd., S. 309ff.). Erst durch den aktiven Lebensvollzug schafft der Mensch ein Gleichgewicht in seiner exzentrischen Positionalität. Mit der Notwendigkeit sich zu artikulieren unterliegt er einem Schaffensdrang, der sich in den vielfältigen Weisen der kulturellen Sphäre manifestiert. Erst die so geschaffene kulturelle Ordnung verleiht ihm Halt und Orientierung, die sodann zur zweiten Natur wird. Als einerseits biologisches Lebewesen, das sein Leib ist und andererseits im bewussten Lebensvollzug, sowohl seine Daseinsweise ausgestaltet als auch seine Umwelt ausgestaltet, ist der Mensch immer auch gleichzeitig ein Kulturwesen. Dieser unauflösliche Doppelaspekt von Natur- und Kulturwesen weist ein inhärentes Spannungsverhältnis auf, so Plessner (1953/1970, S. 39).

Wie Manzei (2002, S. 249) betont, leitet sich die exzentrische Positionalität nun nicht einfach aus der zentrischen Positionalität ab, sondern ist als besondere Weise der Positionalität zu verstehen, die ausgehend von der Grundkonstellation der Positionalität von Plessner konzeptualisiert wird.

Durch die Reflexionsmöglichkeit der Doppelaspektivität und dem reflektierten Vollzug dieser spannungsreichen Seinsweise wird die Potentialität der exzentrischen Positionalität als eine der geschlossenen Lebensformen, so Manzei (ebd., S. 249), vollends verwirklicht.

Die beständige zu vollziehende Vermittlungsleistung wird dann besonders eindrücklich, wenn ein Ungleichgewicht aus eben der exzentrischen Positionalität hervorgeht. Am Phänomen des Lachens und Weinens, als nur dem Mensch mögliche Expressivität, führt Plessner dies weiter aus (1953/1970, S. 31). Beide Formen stellen Reaktionen auf Grenzsituationen dar, in denen die Ohnmacht des Selbst durch emanzipatorische Vorgänge des Körpers beantwortet wird. Diese Grenzsituationen zeichnen sich durch eine Unbeantwortbarkeit aus, in der die Akteure, die im normalen Vollzug als Einheit agieren, ‚auseinanderbrechen' d.h. das Leib-Körper-Verhältnis nicht vermittelt ist (ebd., S. 74-75). Als jeweils unmittelbare Überwältigung stellt das Lachen eine Antwort auf eine mehrdeutige Situation dar, während Weinen ein Mangel an Distanz und einen sinnvollen Bezug zu dieser Situation markiert. Ist in diesen Grenzsituationen das Vermittlungsverhältnis verloren, stellen beide Ausdrucksweisen also eine Antwort auf die unbeantwortbare Situation dar und sind zugleich auch die Kompensation dieses Moments. So schreibt Plessner:

> „Die effektive Unmöglichkeit, einen entsprechenden Ausdruck und eine passende Antwort zu finden, *ist* zugleich der einige entsprechende Ausdruck, die einzige passende Antwort." (ebd., S. 74, Hervorhebung im Original).

Mit dem ‚Zwang' zur Selbstvermittlung und Notwendigkeit des Selbstausdrucks und der Reflexivität, kann auch die Notwendigkeit der permanenten Situationsdefinition (Thomas/Swaine Thomas 1928) konstatiert werden. Für den Deutungsakt formulieren die Autoren folgende Anteile, die in den Prozess der Situationsdefinition eingehen: Die objektiven Aspekte der Situation, die Deutung dieser Elemente (auch) vor dem Hintergrund des jeweiligen Wissensstand, zu dem die Handlungsmotive und Einstellungen der Akteure zählen sowie das Bewusstsein von den eigenen Einstellungen (ebd.). Vier Bewusstseinsprozesse stellt Schütz für den Deutungsakt heraus, die sich wiederum ergänzen lassen durch Überlegungen von Ludwik Fleck, die ebenso auch zu den Ausführungen oben zur Bedeutung von „negativen Wissensbeständen" in den Ausführungen von Karin Knorr Cetina als Teil des Wissenshorizont dargelegt wird, passen. So führt Fleck (1983 [1947]) in der (gestalttheoretischen) Ausführung von Apperzeptions- und Appräsentationsleistungen aus, dass diese ebenso für die Deutung ‚positiver Formen' ein Wissen von konkurrierenden Formen beinhalten (müssen). Zu Schütz Ausführungen des Sinnverstehens und der weiteren Einbettung dieser Überlegungen siehe z.B. Keller (2013a, S. 27ff.).

Im Anschluss an Knoblauchs Ausführungen zu den konstitutionslogischen Voraussetzungen von Subjektivität, unter Bezugnahme auf u.a. Alfred Schütz Überlegungen, kann ebenso die Intersubjektivität als Potentialität der Bezugnahme auf andere und die damit verbundenen Annahmen der Idealisierung der Standorte und Kongruenz der Relevanzstrukturen, als minimale Grundannahmen gesetzt werden (2004, S. 42). Dass die beschriebenen Dispositionen auch die Fähigkeit zur Imagination und Transzendenz implizieren, lässt sich auch mit George Herbert Mead (s.u.) begrün-

den.

Die „Doppelnatur“ oder „natürliche Künstlichkeit“ (Plessner) führt Erich Fromm als vornehmlichen Movens menschlicher Existenz ebenso umfänglich aus und betont noch deutlicher die widersprüchlichen Momente, die aus der menschlichen Existenz herrühren, insbesondere der Widerspruch von Leben und Tod; Solitärsein und Teil sozialer Welten zu sein. So formuliert Fromm pointiert:

> „Es ist der Widerspruch der eigenen Existenz, der den Menschen auf der begonnenen Bahn fortschreiten läßt. Da er das Paradies – die Einheit mit der Natur – verloren hat, wurde er zum ewigen Wanderer (Odysseus, Ödipus, Abraham, Faust). Er ist gezwungen, vorwärtszugehen und muß mit andauernder Anstrengung das Unbekannte zu erkennen suchen, indem er die Lücken seines Wissens mit Antworten ausfüllt. Über sich und den Sinn der eigenen Existenz muß er sich selbst Rechenschaft geben.“ (Fromm, 1989, S. 31).

Ausführlicher hierzu auch Fromm (1989, S. 31ff.) und dazu auch die Diskussion existenzieller und historischer Widersprüche bzw. Dichotomien. Fromms Überlegungen liegt die Annahme zugrunde: „Es ist eine der seltsamen Eigenschaften des menschlichen Geistes, daß er sich nicht passiv verhalten kann, sobald er einem Widerspruch gegenübersteht. Er will jeden Widerspruch überwinden. Dieser Tatsache entspringt der gesamte menschliche Fortschritt. Will man den Menschen daran hindern, handelnd auf das Wahrnehmen von Widersprüchen zu reagieren, so muß das Vorhandensein der Widersprüche selbst bestritten werden. Widersprüche zu harmonisieren und auf diese Weise zu leugnen, ist die Funktion der Rationalisierung im Leben des einzelnen und die Funktion der Ideologien (der gesellschaftlich geformten Rationalisierungen) im Leben der Gesellschaft.“ (ebd., S. 33). Die Idee der Harmonisierung von Widersprüchen kann sicherlich so auch für die Ausführungen Berger und Luckmanns gelten. Allerdings schätze ich die Unterscheidung und Ausführungen Fromms zu den Dimensionen der zentralen existenziellen und gesellschaftlichen Widersprüche als (auch) zentrale Handlungsmotive und damit Dynamik von Gesellschaft, als deutlicher und pointierter formuliert ein.

Eine der zentralen historischen Deutungsfiguren der Subjektkonstitution, die sich im Grunde, so Keupp et al. für den europäischen Raum bis in die antiken griechischen Philosophien und klassischen Erzählungen, wie beispielsweise der Reise Odysseus rekonstruieren lässt, ist der Doppelcharakter aus Selbst-Verhältnis/Emanzipation und Autonomie/Unterwerfung (Keupp et al. 1999/2008, S. 19).

Dass jede Theorie standortgebunden ist und neben dem Spiegel der historisch spezifischen Situation (auch) versucht ein Modell zu entwickeln, die diese historische Situation und Erfahrung zu konzeptualisieren erachtet, kann vorausgesetzt werden. Entsprechende Akzentuierungen des einen oder anderen Aspekts (Emanzipation/Freiheit-Unterwerfung), Formen der (historischen) Herstellung und Modi der Abstimmung oder auch der „Passungsverhältnisse von Innerlichkeit und den verschiedenen Bezügen des ‚Außen‘“, sind viel debattiert und kaum hier darstellbar (exemplarisch hierzu siehe Hark 2001, Schroer 2001; Gugutzer 2002, S. 19-60; Foucault 2007; Jungwirth 2007; Keupp et al. 1999/2008; Reckwitz 2008b; Abels 2010; Zima 2010; Lüdtke/

Matsuzaki 2011; Keller/Schneider/Viehöfer 2012; Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2012; Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Poferl/Schröer 2014;).

Wie Ingrid Jungwirth (2007, S. 15) eingangs in ihrer Analyse des sozialwissenschaftlichen Identitätsdiskurses[181] ausführt, hat die Problematisierung von Identität spätestens seit den 1990er Jahren (wieder) Konjunktur und das nicht nur in der genannten Diskursformation (hierzu auch z.B. Keupp et al. 1999/2008, S. 16; Keller 2014). Neben einer Fülle von Ereignissen die diese Debatten evozieren und die in Teilen dieser Arbeit ebenso ausgeführt wurden (s.o.), konstatiert die Autorin, z.B. für den amerikanischen Diskurs, dass spezifische historische Zäsuren sich eben auch deutlich in den Fachdiskursen niederschlagen, beziehungsweise niedergeschlagen haben, was nun nicht sonderlich überrascht und am Beispiel der Bildungsdiskurse in dieser Arbeit weiter unten ausgeführt wird. Auch konstatiert Jungwirth, dass der Identitätsbegriff eine gewisse Verlockung darstellt, da der Begriff (auch) „metaphysische und religiöse" Bedeutungen u.a. aufruft, die Ursprungserzählungen ermöglichen (ebd., S. 32-33) und insbesondere von Seiten postkolonialer und queer theoretischer Positionen kritisiert wurden und werden, da diese das Potential für spezifische und ausbeuterische Inanspruchnahmen bergen (ebd., S. 33).

Am Beispiel der theoretischen Konstruktion und Thematisierung der Identitätsthematik konstatieren Keupp et al. für die Arbeiten Erik H. Eriksons, dass in dem Werk Deutungsmuster zentral und typisch für das „Projekt der Moderne" sind; beispielsweise die Vorstellung einer „regelhaft-linearen Entwicklung" oder auch „gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit" innerhalb derer die Identitätsarbeit erfolgt (Keupp et al. 1999/2008, S. 30). Und insgesamt konstatieren die Autoren, dass die Schöpfung des Identitätsbegriffs als ein Ausdruck von Krisenerfahrungen gedeutet werden kann (ebd., S. 26). Reckwitz (2008c, S. 76) betont für die Entwicklung des Identitätsbegriffs zunächst die Dynamiken innerhalb der in der Entstehung befindlichen Soziologie und auch Psychologie und die Frage des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft, vor dem Hintergrund der Vorstellung eigendynamischer Gesellschaftsformationen und der Konzeption des Zusammenhangs (Individuum und Gesellschaft), auf den der Begriff und das Konzept der Identität eine Antwort ermöglicht.

Ob und wie nun Subjektivierungsanalysen und Sozialisationsforschung als zwei völlig verschiedene Projekte oder als ein Forschungsgegenstand verstanden werden kann ist höchst umstritten. So schreibt beispielsweise Ricken:

> „Auch wenn formal betrachtet Subjektivierungsforschung der Sozialisationsforschung zuzurechnen ist, so zwingt ihr kategorial anderer Aufriss doch dazu, diese auch von traditioneller Sozialisationsforschung deutlicher abzugrenzen – mindestens dann, wenn ‚Subjektsein' in Sozialisationsforschung als weiterhin unbefragte Kategorie und Norm von Sozialisation selbst gilt, so dass im Zugriff bereits die Perspektive einer Subjektivierungsforschung verfehlt wird; [...]" (Ricken 2006, S. 338, Fußnote 224).

[181] Der Datenkorpus umfasst zum einen die Texte drei zentraler Autoren, die als Klassiker für die Formierung des sozialwissenschaftlichen Identitätsdiskurs gelten (Erik H. Erikson, George Herbert Mead und Erving Goffman) sowie Texte aus weiteren Spezialdiskursen, sozialer Bewegungen und nicht-wissenschaftliche Texte mit spezifischen thematischen Schwerpunkten. Jungwirths Analyse bezieht sich auf das Ende des 20. Jahrhunderts in westlichen (Post-)Industrienationen (ebd., S. 59-61).

Reckwitz (2008b) konstatiert in Absetzung vom Sozialisationsbegriff für das poststrukturalistische Verständnis ‚des Subjekts' und Subjektivierungsanalyse, drei zentrale Aspekte. Zum einen markiert er als zentralen Untersuchungsgegenstand und Nukleus von Subjektivationen die impliziten Wissensbestände und psychischen Identifikationen, im Gegensatz zur Bedeutung von Werten, Normen und Rollen. Konsequenterweise werden dann zweitens, Konzepte, wie die der Rolle oder auch der personalen Identität als Unterscheidung abgelöst und allgemeinere soziokulturelle Formen, die das Individuum konstituieren und als legitimes Subjekt erscheinen lassen, in den Fokus gerückt. Auch fokussiere dieser Zugang nicht vornehmlich die frühen Lebensphasen, sondern erachte Subjektivationen als fortlaufendes Geschehen, das durch verschiedenste Diskurse instruiert ist.[182]

Inwiefern Werte, Normen und Rollenvorstellung als Wissensbestandteile von Diskursen dabei nicht Teil der impliziten Wissensbestände sind, bleibt in der Ausführung unklar und auch aus Rickens Ausführungen wird nicht ersichtlich, welche Sozialisationsforschung gemeint sein könne, die nicht die Frage der minimalen anthropologischen Bestimmung und Voraussetzung von Subjektivierungsweisen/Identität und die nachfolgenden Sozialisationsprozesse reflektiere und spätere Lebensphasen nicht beachte.

Neben den genannten zentralen Themen und Kategorien der Debatten, der Abgrenzung und der Plädoyers für spezifische Weisen der Analyse von Subjektivierungen, lassen sich eine Reihe weiterer Argumente und Annahmen anführen, die zentral für die Formulierungen der theoretischen Programme sind.

Zum einen ist es die Ablehnung einer ‚Überbestimmung' anthropologischer Vorannahmen, der Vorstellung einer statischen Identitätskonzeption, eines Strukturdeterminismus, Situationismus oder gar biologischen Determinismus. Zum anderen werden Subjektivierungsweisen als dynamischer Prozess (der subjektiven Erfahrungsaufschichtung, des Selbstbewusstseins und der Prozesse in Interaktionen) und Verhältnisbestimmung in Bezug auf historisch kontingente und damit spezifische Subjektkulturen erachtet.

Auch einzelne kleinere Wissenseinheiten, die auf eine Vorstellung vom Menschen (in unterschiedlichen Kontexten und entsprechenden Verhaltenserwartungen) bezogen und ebenso verbunden sind (notwendigerweise wie oben ausgeführt) mit Vorstellungen kollektiver Einheiten in unterschiedlichen Skalierungen und materiellen Umwelten, können als geteilte Annahmen gelten (für weitere Argumente, Positionen und historische Herleitungen siehe die Angaben oben in der Einleitung zu diesem Abschnitt).[183] Die zentralen Kritiken lassen sich dann auch für den pädago-

[182] Ausführlich auch zur Rekonstruktion poststrukturalistischer Positionen und der Verschiebung von Subjektphilosophien hin zu Analysen von Subjektivierungen siehe Reckwitz (2008c).

[183] Zur Debatte um die Konzeption(en) ‚des Subjekts' bei Foucault und mögliche politische wie theoretische Konsequenzen sowie den sich anschließenden Kritiken und Insistieren auf subjekttheoretische Grundannahmen (philosophischer und/oder anthropologischer Begründung) siehe Keller (2011c, S. 210ff.). Zur Rezeption Foucaults in den verschiedenen Disziplinen und insbesondere auch zur Frage der schwierigen Rezeption in Deutschland siehe z.B. auch Ewald/Waldenfels (1991).

gischen Diskurs und Bildungsbegriff ausmachen. Kritisiert werden in den Debatten eine kognitivistische Verkürzung des Bildungsprozesses, Annahmen eines in jeder Hinsicht entkontextualisierten Bildungsprozesses und ahistorischer Subjektvorstellungen. Auch das implizite Fortschreiben und Konstruktionen von Differenzen und herrschenden Verhältnissen in den theoretischen Konzeptionen sind Gegenstände der Debatten (exemplarisch hierzu z.B. Kalthoff/Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015, S. 9ff.).

In je unterschiedlichen Akzentuierungen, ob nun aus soziologischer, philosophischer oder psychoanalytischer Perspektive, sind zudem die Fragen nach einem unverfügbaren Wesensanteil und auch die Frage nach der Einsicht und Zugänglichkeit der impliziten Wissensbestände für die einzelnen Individuen zentral.[184]

Zurückkommend auf die oben dargestellte Ausführung Reckwitz, zu den drei zentralen Aspekten poststrukturalistischer Positionen, lässt sich, wie etwa Keller (2012b) in der Diskussion zentraler Konzeptionen dieser und im Vergleich zu ausgewählten Positionen der soziologischen interpretativen Tradition anmerkt, eine deutliche Nähe und auch Vorwegnahme zentraler Argumente poststrukturalistischer Positionen im Pragmatismus konstatieren (ebd., S. 83ff.).[185]

Drei zentrale und geteilte Annahmen aus dem von Keller vorgenommenen Theorievergleich, scheinen mir besonders zentral, daher seien diese kurz hier angeführt. Ernesto Laclau und Jaques Derrida betonen etwa das Selbst-Anderen-Verhältnis als zentral für das Selbstverhältnis, so etwa auch prominent George Herbert Mead (s.u.). Fragen der Gründe und Prozesse der Hervorbringung von Neuem (Handlungsweisen, Identifikationen und Identität) sind ein zentrales Diskussionsfeld und so argumentiert etwa Judith Butler, dass Veränderungen dadurch erfolgen, dass sich im Grunde nie kongruente Handlungssituationen stellen und durch permanente Deutungsleitungen der Situationen und Identifikationen fortlaufende und in unterschiedlicher Reichweite, Sinnverschiebungen in der und durch die Wiederholung erfolgen. John Dewey (1938/2002) argumentiert in der Ausführung der „Inquiry", dass sich fünf typische Handlungsphasen unterscheiden lassen, durch und in denen neue Deutungs- und Handlungsweisen aufgebaut werden, ausgehend von Unterbrechungen von Handlungsroutinen durch verschiedene Widerstände. Ebenso betont Dewey die vielfach gelebten Mitgliedschaften der Alltagswelt, die ebenso eingehen in das Selbstverhältnis und der Idee eines völlig autonomen und mit sich selbst-identischen Subjekts entgegenstehen, was ebenso von zentralen Autoren poststrukturalistischer Provenienz betont wird (ebd., S. 87). Insgesamt, so der Autor, kann für beide theoretischen Positionen eine deutliche Betonung der Vorstellung der historisch veränderlichen Subjektformen und ‚des Subjekts' konstatiert werden.

---

[184] Für weitere Debatten siehe exemplarisch auch Jo Reichertz/Zaboura (2006) oder auch für die Frage der intergenerationalen Wissensvermittlung und Bedeutung historischer Zäsuren und deren je spezifische Erinnerungs- und Erzählweisen z.B. Gabriele Rosenthal (1995); Fischer-Rosenthal/Alheit (1995); Völter (2005); Spies/Tuider (2017); Poferl/Schröer (2014).

[185] Hierzu auch ausführlich Bosančić (2014, S. 73ff.).

Einige der zentralen Konzeptionen aus der pragmatistischen Tradition werde ich deshalb im Folgenden als Bezüge aufnehmen und die zentralen Überlegungen und Konzeptionen zu Subjektivierungen innerhalb des Programms der WDA zusammenfassen.

2.1.4 Identifikationen, Vermittlungen und objektinduzierte Subjektivierungsweisen

Nach den vorangegangenen Ausführungen zur Konzeptualisierung von Diskursen und ersten Aspekten von Subjektivierungsanalysen werde ich nun nachfolgend im Anschluss an die Überlegungen von George Herbert Mead und Anselm L. Strauss, die zentralen Prozesse der Selbstbewusstseinsbildung (Ich-Identität), der Bedeutung von Wendepunkten und von Objekten/Artefakten in Subjektivierungsweisen (weiter) ausführen.

Vielzählige theoretische Bezüge und deren Diskussion, insbesondere der Biologie, Soziologie, Psychologie und Philosophie, stellt George Herbert Mead seinen Überlegungen zur u.a. Bildung von Bewusstseinsprozessen, der Entwicklung der Ich-Identität, gesellschaftlichen Entwicklung und Entstehung eines Kollektivbewusstseins und darauf aufbauend auch Entwürfe für die Pädagogik, insbesondere der Berufsausbildung[186] voran.[187]

Sicherlich kann die Begründung und Konzeption der sozialen Bedingungen von Interaktionszusammenhängen und der in und durch sie entstehenden Selbstreflexivität und fortlaufenden Identitätsbildung als einer der Schwerpunkt im Werk Meads erachtet werden.

Mead entwickelt seine Argumentation ausgehend von der Entstehung symbolvermittelter Kommunikation, typischen Beziehungen und Phasen der Bewusstseinsbildung (Mead 1934/1968, S. 81-176), der typischen Mustern frühkindlicher Interaktion, beziehungsweise der signifikanten Situation im Lernprozess (verschiedene Formen von Spielen – hierzu weiter unten die Ausführungen) u.v.m. Die in dem Prozess erfolgenden Differenzierungen und Erfahrungsaufschichtungen des subjekti- ven Wissensvorrats sind in der Argumentation und den zuweilen sehr kleinteiligen Beschreibungen[188], immer als integriert in kollektive Sinn- und Kooperationszusammenhänge des „Diskursuniversums", konzipiert (z.B. George Herbert Mead 1969, S. 69-101). In der Gegenüberstellung gesellschaftlicher und individualistischer Theorien der Identitätsentwicklung kommt Mead zu dem Schluss, dass individualistische Theorien[189] nicht in der Lage sind zu erklären, was logisch am Anfang des Prozesses steht und sie können damit letztlich auch nicht Identität und Geist erklären. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Theorien formuliert der Autor, dass die gesellschaft- lichen Interaktionen, die durch basale Prozesse wie etwa

> „[...] biologische oder physiologische Beziehungen oder Zusammenhänge wie Fortpflanzung, Zusammenarbeit

[186] Hierzu Mead (1980/1987, S. 419ff.).
[187] Für einen Überblick des Werks, der Einordnung, Entwicklung und Bedeutung des Gesamtwerks Meads siehe z.B. Joas (1985); Nungesser/Ofner (2013) sowie die jeweiligen Einleitungen in den Übersetzungen der einzelnen Werke.
[188] Etwa die Beschreibungen der Wahrnehmungsakte in Mead (1983/1987, S. 225-243).
[189] Mead konstatiert dies vornehmlich für die damalige Psychologie und führt am Werk von Charles Horton Cooley dies exemplarisch aus. Die Identitätsentwicklung würde in dem Werk Cooleys als primär individuell und intern gedacht und dabei gesellschaftliche Bezüge als „[...] Produkt der Phantasie hingestellt." (ebd., S. 269). Damit ist impliziert, dass Gesellschaft als nur im Einzelbewusstsein existierendes Phänomen konzeptualisiert wird.

der Individuen zum gemeinsamen Schutz oder zur Sicherstellung der Nahrung." (Mead 1934/1968, S. 267)

am Anfang stehen und daher eine fundierte Basis der Erklärung und Analyse des Geistes und der Identität bieten. Daraus folgt für Mead, dass eine so beschaffene Theorie des Geistes nicht mit einer Position vereinbar ist, die annimmt, dass der Sitz des Geistes im Gehirn zu verorten ist und entsprechend der:

> „[...] Bereich des Geistes ebenso umfassend wie der gesellschaftliche Erfahrungs- und Verhaltensbereich sein und alle seine Komponenten einschließen muß. [...] Wenn der Geist als durch die Gesellschaft geschaffen angesehen wird, muß sich der Bereich des jeweiligen individuellen Geistes ebensoweit erstrecken wie die gesellschaftliche Tätigkeit oder der Apparat der gesellschaftlichen Beziehungen. Daraus folgt, daß dieser Bereich nicht durch die Haut des betreffenden Organismus begrenzt sein kann." (Mead 1934/1968, S. 268).

Natürlich besteht daneben ein Bereich subjektiver Erfahrungen, der als Teil der Selbsterfahrung niemandem sonst zugänglich ist. Wie konzipiert nun Mead genau die Entwicklung der Identität und welche zentralen Prozesse führt er für die Identitätsentwicklung an?

Wie aus den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, kann Identität als eine Struktur[190] und Form des Selbstverhältnisses im Anschluss an Mead verstanden werden, die sich aus spezifischen historischen-gesellschaftlichen Konstellationen und Interaktionen entwickelt. Das Selbstbewusstsein fasst Mead nun als Fähigkeit des sich selbst zum Objektwerdens, das sich aus den Wechselbeziehungen und Form der Synthetisierung des I und ME, als verinnerlichte Erfahrungen und Haltungen, die durch die verschiedenen Zeichenformen und signifikanten Symbole vermittelt werden.[191] Für den grundlegenden Aufbau von Wahrnehmungsinhalten und der subjektiven Bewusstseinsbildung ist in den frühen Lebensjahren die Interaktionen mit den signifikanten Anderen und die tätige Auseinandersetzung, insbesondere die Tasterfahrung mit körperfremden Objekten (Subjekte wie auch Artefakte) zentral.[192] In der tastenden Auseinandersetzung mit der Welt wird über das Druckgefühl, das als Widerstandserfahrung des ertasteten Objekts entsteht und die damit verbundene eigene Anstrengung, die Ausbildung von Innerlichkeit und Außenerfahrung von Objekten und auch des eigenen Körpers und dessen Körpergrenzen entwickelt.[193] Mead schreibt hierzu:

> „Die Formel für diesen Prozeß lautet, daß das Ding den Organismus stimuliert, so zu handeln, wie das Ding auf den Organismus wirkt, und daß die Wirkungen des Dings den Widerstand des Organismus gegen den Druck ist, wie er entsteht, wenn ein harter Gegenstand in der Hand festgehalten wird." (Mead 1983/1987, S. 228)

---

[190] Mead betont, dass Identität als ein „bestimmter struktureller Prozess" im Verhaltensstrom des Individuums zu verstehen ist (1934/1968, S. 208).

[191] Zur dreiseitigen Beziehung der Sinnbildung und der Bedeutung von Sprache siehe Mead (1934/1968, S. 118ff.).

[192] Zu einer kulturhistorischen Analyse des Tastsinns siehe z.B. Classen (2012) und zur Bedeutung von Körperberührungen in unterschiedlichen Settings, z.B. pädagogischen Kontexten z.B. Schmidt/Schetsche (2012).

[193] Als Voraussetzung für die stetige Ausbildung von Bewusstsein und dem Selbst, kann also die verkörperte, tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt erachtet werden, die wiederum im Hinblick auf die Frage der körperlichen Selbstwahrnehmung, Intersubjektivität voraussetzt. Mead betont die Gestenkommunikation und auch die spezifischen Aspekte des verkörperten und gefühlten Rollenlernens, daher verwundern Einschätzungen, die Mead in eine eher kognitivistische Position einordnen. Auch wird Mead als Vertreter des *interaktionistischen* Paradigmas deklariert und dann folgende Einschätzung vorgenommen: „Meads interaktionistisches Interaktionsmodell, in dessen Zentrum Sprache und Bewusstsein stehen, hat neben vielen Vorzügen eine entscheidende Schwachstelle: Es schließt den Körper vor allem den Leib aus dem Prozess der Identitätsbildung *kategorial* aus. Der Körper wird von Mead zwar immer wieder thematisiert, doch räumt ihm Mead keinerlei konstitutive Bedeutung für die Genese und Aufrechterhaltung des Selbst ein" so beispielsweise Gugutzer (2002, S. 35). M.E. räumt Mead, wie oben dargelegt dem Körper und Leib eine umfassende Bedeutung ein. Zur Bedeutung von Emotionen, die die Identitätsentwicklung begleiten siehe Mead (1934/1968, S. 177).

Über den Reiz, der so im eigenen Erleben erzeugt wird, erfolgt die Hereinnahme und Auseinandersetzung der Beschaffenheit und Reaktionen von Objekten aus der Umwelt, die nachfolgend weiter differenziert und abstrahiert werden. Ergänzend führt Mead pointiert aus:

> „Zweifellos setzt die Entwicklung einer bewußten Ich-Identität den Mechanismus der Kommunikation voraus, aber der Nährboden der Kommunikation ist die Stimulation, die wir uns selbst geben, so zu handeln, wie die, auf die wir einwirken, handeln werden." (ebd., S. 241).

Damit ist eine Dimension der oben formulierten „objektinduzierten Subjektivierungsweise" angesprochen, dazu unten weitere Dimensionen. Zurück zur Argumentation Meads.

In den nachfolgenden Abläufen, in der die Bewusstwerdung der Perspektivität des eigenen Standpunkts erfolgt und in der eine weitere Differenzierung der Bewusstseinsinhalte und Umwelt sich zeitigt, ist die Hereinnahme der Gesten Anderer in das eigene Verhalten zentral und die als Erfahrungssedimente auch in Form von Selbstgesprächen wirksam werden. Im Spiel nun erlernt das Individuum die Übernahme der Perspektiven, respektive die Rollen Anderer und in Formen des Wettkampfes den Zusammenhang aller Rollen und damit auch die typischen Situationen (Rahmen) und die jeweiligen, für die Situation und das Zusammenspiel geltenden Werte und Normen, die diese (mit-)organisieren.[194] Ausgehend von den zentralen signifikanten Anderen erfolgt zunehmend die Abstraktion und Generalisierung dieser Aspekte, hin zur Einnahme der Haltung des generalisierten Anderen. Im „Me" sind die Haltungen präsent und das Individuum erfährt sich damit als Objekt, auf das das „I" wiederum reagiert. Mead hierzu:

> „Man entwickelt insoweit eine Identität, als man die Haltungen anderer einnehmen und sich selbst gegenüber so wie gegenüber anderen handeln kann. [...] identitätsbewußt sein heißt im Grunde, dank der gesellschaftlichen Beziehungen zu anderen für seine eigene Identität zum Objekt zu werden." (Mead 1934/1968, S. 214f.).

Das beinhaltet, sofern entsprechendes Rollenverhalten und Situationen beobachtbar sind, auch notwendigerweise Differenzierung- und Grenzziehungsfähigkeiten der Einzelnen und auch gegenüber anderen Situationen. Andernfalls wären in keiner Weise typisches Verhalten und soziales Handeln sowie größere Formen gesellschaftlicher Organisation möglich.

Die Verknüpfungen der eigenen Person mit der Umwelt ist also Teil des Dialogs von „Me" und „I" (ebd., S. 222). Im Hinblick auf „leblose Objekte" formuliert Mead ebenso den Prozess der Hereinnahme dieser Haltung.[195]

Als Voraussetzung für die stetige Ausbildung von Bewusstsein und dem Selbst, kann also die verkörperte, tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt erachtet werden, die wiederum im Hinblick auf die Frage der körperlichen Selbstwahrnehmung, Intersubjektivität voraussetzt. Mead betont die Gestenkommunikation und auch die spezifischen Aspekte des verkörperten und gefühlten Rollenlernens, daher verwundern Einschätzungen, die Mead in eine eher kognitivistische Position ein-

[194] Was wiederum, sofern entsprechendes Rollenverhalten und Situationen beobachtbar sind, auch notwendigerweise Differenzierung- und Grenzziehungsfähigkeiten der Einzelnen und auch gegenüber anderen Situationen beinhaltet. Andernfalls wären in keiner Weise typisches Verhalten und soziales Handeln sowie größere Formen gesellschaftlicher Organisation existent.

[195] Hierzu auch erläuternd und kommentierend Joas (1980, S. 143ff.).

ordnen. Auch wird Mead als Vertreter des *interaktionistischen* Paradigmas deklariert und dann folgende Einschätzung vorgenommen: „Meads interaktionistisches Interaktionsmodell, in dessen Zentrum Sprache und Bewusstsein stehen, hat neben vielen Vorzügen eine entscheidende Schwachstelle: Es schließt den Körper vor allem den Leib aus dem Prozess der Identitätsbildung *kategorial* aus. Der Körper wird von Mead zwar immer wieder thematisiert, doch räumt ihm Mead keinerlei konstitutive Bedeutung für die Genese und Aufrechterhaltung des Selbst ein“ so beispielsweise Gugutzer (2002, S. 35). M.E. räumt Mead, wie oben dargelegt dem Körper und Leib eine umfassende Bedeutung ein. Zur Bedeutung von Emotionen, die die Identitätsentwicklung begleiten siehe Mead (1934/1968, S. 177).

Für die Ontogenese des Selbstbewusstseins, die Selbstgewißheit und -empfindung hebt Heinrich Popitz (1997/2000, S. 1-51) die „kommunikativen Fiktionen“, die von den signifikanten Anderen in der Interaktion mit Kleinkindern vollzogen werden hervor. Dies beinhaltet in diesem Dialog eine „vorgreifende Zuordnung von Kompetenzen“, die in späteren Phasen das Kind mit einzelnen Handlungen zu verbinden lernt. Der als „vorgreifende Kompetenzzuordnung“ beschriebene Mechanismus bringt also diese dann mit hervor. Differenziert führt der Autor ebenso verschiedene Spiegelbilderfahrungen des Kindes aus, die als Basis des Erlernens von Perspektivwechseln erachtet werden können. Was im Folgenden interessiert, sind weitere Formen des Lernens, die Popitz ebenso als Spielformen erachtet und die als Ergänzung zu Mead angeführt werden können.

Spiele als besondere Formen des Lernens

Als basale Modi des Lernens verweist auch Goffman (1974/1980, S. 72ff.) auf das Spiel als Form der Simulation, in der im Modus des „Als-Ob“ Rollenlernen usw. erfolgt und zentraler Bestandteil etwa auch von beruflichen Ausbildungen ist. Das so ermöglichte Einüben von Fertigkeiten erfolgt dabei typischerweise unter Absehung von realen Situationen und somit der Loslösung von Folgen, die ernsthafte Schäden nach sich ziehen könnten. Insgesamt fasst der Autor unter dieser Übungsform auch Versuche, Proben und Planungen zusammen. Als reale Handlungszusammenhänge können diese auch als Vorstellungwelten im Einzelnen vollzogen werden („interne Handlungen“), die, so Heinrich Popitz, zentral für die Ausbildung des Erlebens als Singularität und des „Sich-Verschließens“ und damit der Kompetenz und dem Verständnis auch für die „Nicht-Transparenz“ bestimmter Gesellschaftsbereiche sind (Popitz 1997/2000, S. 51).

Drei Formen des Spiels führt Popitz aus: Funktionsspiele, Phantasiespiele und das Regelspiel. Die formale Struktur des Spiels definiert Popitz wie folgt als: „ [...] die modifizierte Wiederholung im ungewissen Dialog.“ (ebd., S. 67). Als Teil der Struktur kann das Außerkraftsetzen von spezifischen Aspekten der Alltagswelt erachtet werden und die „Nicht-Voraussehbarkeit“ von Handlungen als Prinzip gelten. Damit werden zentrale Regeln alltagsweltlicher Handlungen und Einstellungen umgekehrt. Aus dem Brechen mit Grundkategorien sozialer Ordnung, so Popitz, wird

der „[...] Normbruch „the name of the game" [...]" (ebd., S. 78). Damit ist das Spiel: „Überwindung und Erfindung von Realität, befreiend und kreativ." (ebd., S. 79).[196] Realität wird so „um-*spielt* und *um*spielt" zur Erlangung von Autonomie (ebd., S. 80, Hervorhebung im Original).
Insbesondere in *Funktionsspielen* in den ersten Lebensjahren vollzieht sich die Bildung von basalen Fähigkeiten der eigenen Fertigkeiten und von Objekt- und Sozialkontakten, die exploriert, wiederholt und variiert werden (ebd., S. 53). Als ausagierte Erfindung erfolgen im *Phantasiespiel* das Entwerfen von Szenarien, die Wiederholung und die Bedeutungskonstruktion für prekäre Erfahrungen oder Unbegreifliches, die insgesamt zu einer Erweiterung von Handlungsfähigkeiten führen und einem Gefühl der eigenen Handlungsmacht. Als „Brückenspiele" vermitteln diese auch zwischen dem Begriffsvermögen des Kindes und der Erwachsenenwelt und helfen bei der Verarbeitung von exzeptionellen Erlebnissen (ebd., S. 57).

Rollenspiele können, so der Autor, als ein Untertypus erachtet werden, in der vornehmlich die Nachahmung von Vorbildern erfolgt und der Perspektivwechsel eingeübt wird. In Form von „Wett- oder Glücksspielen" erfolgt das Regellernen (*Regelspiel*) in unterschiedlichen Akteurskonstellationen, so Popitz. Insgesamt zeichnen sich durch die spezifische Rahmung, Spiele durch eine besondere Bewusstseinsspannung aus und können neben der Funktion als Lernform auf „Überschusshandlungen" oder „Kraftüberschüsse" verweisen oder auch als Handlungszüge neben anderen Tätigkeiten vollzogen werden. Insbesondere bei Kindern liegt der Reiz im Spiel an der Wiederholung und damit einer Form der Stimmigkeit der Welt und „[...] was es sucht und braucht: Verläßlichkeit. [...] Begreifbar, erwartbar werden die Dinge in dem Grade, in dem wir auf sie vertrauen dürfen." (ebd., S. 63).

Als übergreifende Motive der verschiedenen Spieltypen fasst Popitz die Transzendenz des Gewöhnlichen hin zu einem „Mehr-Sein" oder „Anders-Sein" zusammen (ebd., S. 73).[197]
In der Gesamtheit lässt sich also festhalten, dass mit Plessner und Mead die beständige Vermittlungsleistung und Vermitteltheit durch Kultur zentral für die Identitätsbildung ist. Wenn auch beide unterschiedliche Akzente setzen, kann dennoch, wie Karl-Siegbert Rehberg (1985, S. 71) ausführt, von einer „Geistesverwandtschaft" beider Autoren gesprochen werden. Während Plessner, so der Autor, u.a. „[...] die Selbstabgrenzung und Distanzierungsbedürfnisse [...]" (ebd., S. 72) als wesensnotwendig (siehe oben die Ausführungen zur Realisierung von Grenzen) und „Wesensstruktur" des menschlichen Lebens hervorhebt, steht im Werk Meads eher die Frage der Realisierungsmechanismen der Koordination und damit die wechselseitige und interaktive Orientierung, aus der auch das Selbst hervorgeht, im Vordergrund.[198] Eine herausgehobene Bedeutung

[196] Als Gegensatz zu Spielen, die die Realität kopieren, erachtet Popitz „anarchische Spiele". Diese konstituieren eine Gegenrealität, die keinerlei Sinnhaftigkeit beinhaltet und damit als Gegenpol (und „radikalster Protest") zur Realität als „Möglichkeit der Sinnlosigkeit" gesetzt wird (ebd., S. 79).
[197] Zu weiteren Motiven siehe Popitz (ebd., S. 68-71).
[198] Siehe ebenso den Artikel für einen Vergleich Meads mit weiteren Autoren der philosophischen Anthropologie und auch den Artikel von Werner Bergmann und Gisbert Hoffmann in dem Band für einen Vergleich der phänome-

haben dabei spezifische Spieltypen, wie Mead und auch Popitz betonen und deren Ausführungen ich exemplarisch erläutert habe.

Im Anschluss an Erving Goffman und Anselm L. Strauss lassen sich nun noch dahingehend einzelne Aspekte weiter spezifizieren und auch die Frage der Bedeutung von Artefakten in Subjektivierungsprozessen darlegen. Zudem schließen beide Autoren an die Überlegungen Meads an, sodass keine (größeren) theoretischen Inkompatibilitäten bestehen. Dass und wie Subjektivierungsweisen vor dem Hintergrund des Subjektiven und dem gesellschaftlichen Wissensvorrat erfolgen und in die Einnahme spezifischer Rollen und auch der Selbstauslegung eingehen, ist mehrfach ausgeführt (siehe erneut die Referenzen zu Beginn des Kapitels).

Neben diesen Aspekten lässt sich in Anknüpfung an die vorab dargelegten handlungstheoretischen Grundlagen formulieren, dass jeweils auch Vorstellungen des zukünftigen Selbst in die Positionierungen eingehen (müssen). Diese werden insbesondere in Beratungssituationen evoziert, die auch auf die Optionalisierung des Zukünftigen abzielen.

Nachfolgend widme ich mich der Frage einzelner Aspekte, die in Interaktionen für den Prozess relevant sind. Damit knüpfe ich an die Konzeption Meads und anderer Autoren an, die neben den diskursiven Elementen die Aushandlungsaspekte in der situativen Realisierung betonen. Dass Akteure situationssensibel und kreativ mit den Erwartungen, Anforderungen und besonderen Kontextbedingungen jeweilige Deutungen vornehmen und dabei auf die unterschiedlichen Wissenselemente als Ressourcen Bezug nehmen und entsprechend das Handeln und die Selbstdarstellung daran orientieren, wurde erläutert. Auszuführen ist in diesem Abschnitt noch, welche Erklärungen und Typiken sich im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit der Bezugnahme auf spezifische Rollen- beziehungsweise Identitätsangebote ausmachen lassen, welche Bedeutung Artefakte insgesamt noch für Subjektvierungsweisen haben können und zu differenzieren sind. Die Charakteristika verschiedener Wendepunkte im Lebensverlauf werden abschließend erläutert.

Motive und ‚Anreize' der Positionierungen

Unter Bezugnahme auf die Arbeiten Goffmans führt Bosančić (2014, S. 138ff.) aus, dass sich zwei grundlegende Tendenzen in „identitären Positionierungsprozessen" ausmachen lassen. Zum einen die Tendenz zur „Normalität und Abweichung" und zum anderen eine Tendenz der „Basiskontinuität und Narrativität" (ebd., S. 183ff.). Als Bestrebung der eigenen Selbstführung/Identität verweist dies einerseits auf eine „normale Identität", anderseits auch auf die Ansprüche der Besonderheit (und damit Autonomie) als Form der herausgehobenen Positionierung und damit Abweichung von der Normalität. Bezogen auf situative Realisierung kann, wie ausgeführt, eine generelle Tendenz der Abweichung konstatiert werden. Routinen oder etwa auch in sehr stark

nologischen Traditionen und dem Werk von Mead.

strukturierten Situationen, bestehen und damit verbunden die positiven und negativen Sanktionspotenziale, die sich darauf beziehen.

Auch ist für die Frage der Gründe oder Wahrscheinlichkeit der Einnahme oder Bezüge auf spezifische Subjektpositionen relevant, welche ‚Freiheitsräume' (reale und auch deren Deutungen im Sinne der „Situationsdefinition") in spezifischen Situationen bestehen und damit verbunden die positiven und negativen Sanktionspotenziale, die sich darauf beziehen. Auch der Umfang, der für diese Situationen bestehenden, möglichen Subjektpositionen und die Bekanntheit (inkl. Routinen) dieser, kann als relevant erachtet werden. Neben den Selbstpositionierungen (unter Rückgriff auf diese Wissensbestände) sind ebenso die Formen und Positionierungen zentral, die durch die Interaktionspartner den jeweiligen Anderen adressieren[199] ebenso wie die wechselseitigen Aushandlungen, Korrekturen und Kontrolle (hierzu z.B. Strauss 1959/1968; Goffman 1971/1974; Goffman 1959/1983) im Interaktionsverlauf. Auch können vergangene und zukünftige Positionierungen explizite Gegenstände dieser Verläufe werden, beziehungsweise sie können als beständige Elemente dieses Positionierungsprozesses erachtet werden. Die jeweilige Involviertheit und Identifikation der einzelnen Akteure in und mit der Situation ist ebenso maßgeblich und wird deutlich bei Störungen der Situationsdefinitionen, die zu Identifizierungsproblemen der einzelnen Akteure führen (können), wie etwa Anselm L. Strauss ausführt (1959/1968, S. 48).[200] Solange Situationen unklar sind, ist, so der Autor, auch die Identität des Einzelnen unklar.

Erneut: Körper und Artefakte in Subjektivierungsweisen

Auch Erving Goffman hat in vielzähligen Studien die Weisen und Regeln der Interaktionsordnung(en) und insbesondere dabei die nonverbalen Aspekte in den verschiedensten Interaktionsordnungen sowie die Bedeutung der involvierten Artefakte analysiert. Einige Aspekte hierzu werde ich nachfolgend darlegen.

Acht verschiedene Formen der Strukturierungen von Interaktionen, die auf das engste mit den Ansprüchen des Selbst verbunden sind, führt Goffman als „Territorien des Selbst"[201] aus (1971/1974, S. 54-70). Als erstes Territorium erläutert der Autor den „persönlichen Raum", der einen physischen Raum um, aber vornehmlich vor dem Individuum markiert und als Bereich des Selbst erachtet wird. Entsprechende räumliche Abstände zwischen den Interagierenden werden markiert. Konkrete Plätze und Objekte, die als „Boxen" einen eingegrenzten und konkreten Raum (Stuhl, Liegedecken u. Ä.) umfassen, sind konkrete Platzansprüche in der Situation. Als drittes Territorium umfasst der äußerste physische Raum die einzelnen Individuen als „Benutzungsraum" der eigenen Aktivität. „Reihenpositionierungen" verweisen auf Abläufe und Vertei-

[199] Siehe hierzu die detaillierten Ausführungen von Strauss (1959/1968, S. 30ff.) zu Benennungen und Bewertungen der Identifizierung. Und zu mono- oder multistrukturierten Interaktionen durch die Verflechtungen verschiedener Kategorien/Klassifikationen siehe ebenso Strauss (ebd., S. 78f.).

[200] Zu den Diskussionen unterschiedlicher Handlungs- bzw. Entscheidungstheorien, ausgehend von den Ausführungen Alfred Schütz, siehe auch z.B. Dimbath (2003, S. 36ff.).

[201] Synonym verwendet der Autor auch den Begriff der „Reservate".

lungsregeln sowie auf die Ansprüche und Objekte der einzelnen Interaktionsteilnehmenden, die damit verbunden sind. Das fünfte Territorium kann auch als Teil des persönlichen Raums erachtet werden und markiert den kleinsten physischen Raum des Individuums, „die Hülle". Damit umfasst Goffman zum einen die Haut und auch die Kleidung, die entsprechend spezifischer kultureller Ordnungen die einzelnen Körperpartien schützt, dekoriert o.Ä. Als fast identisch mit dem Selbst können neben der Kleidung auch die „Besitzterritorien" erachtet werden, die Akteure mit sich führen und auch Teil der weiteren Räume des Selbst sind (Benutzungsraum, Box, privater Haushalt usw.). Im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte umfassen die „Informationsterritorien" alle Informationen über die Person als Fakten, die in Interaktionen kommuniziert werden, also auch die Artefakte, die das Individuum mit und an sich führt. Als letzten Punkt führt Goffman die „Gesprächsreservate" aus, die alle Ansprüche der Gesprächssituationen umfassen, etwa der Regeln der Gesprächsaufforderung und -beendigung, des Verlaufs und möglicher Mithörer, die wiederum zu differenzieren sind, entsprechend der vorab ausgeführten Räume. Zusammenfassend konstatiert Goffman, dass die Kontrolle und der Umfang der jeweiligen Territorien je nach Status zu unterscheiden sind.[202]

Mit den verschiedenen Ausführungen zur Ko-Konstitution von Artefakten in den ersten Entwicklungsphasen des Individuums, der Selbsttechnologien, der Selbstdarstellung und desn- ausdrucks und auch der Territorien des Selbst, kann zusammenfassend von objektinduzierten und -vermittelten Subjektivierungen in mehrfacher Hinsicht gesprochen werden.[203]

Wendepunkte und Statuspassagen

Im Hinblick auf die Untersuchungsfrage der Zukunfts- und Berufsvorbereitung und damit Vorbereitung auf einen Übergang in ein spezielles institutionelles Setting, stellt sich nun die Frage, was derartige Wendepunkte charakterisiert (siehe im Hinblick auf den spezifischen Übergang von der Schule in nachfolgende Bildungsinstitutionen Kapitel drei und vier dieser Arbeit).

Den Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen Sozialstruktur und Identität im Zuge von Wandlungsprozessen widmete sich Anselm L. Strauss in dem Buch „Spiegel und Masken" (1959/1968), das als ein Klassiker der u.a. Sozialisations- beziehungsweise Subjektivierungsanalyse gelten kann. In dem Buch entwickelt Strauss das „Trajectory-Konzept" (dazu werde ich in einem nachfolgenden Kapitel noch schreiben) und er beschreibt Wandlungsabläufe.[204] Transformierende Ereignisse, so Strauss, die vielzählige Quellen haben können erachtet er als herausgehobene Wendepunkte, die zur Reflexion, Revision und neuen Deutungen und Beurteilungen ‚zwingen' und Wandlungsprozesse des Selbst einleiten beziehungsweise beinhalten. Die veränderte Perspek-

[202] Zu den Formen der Verletzung der Territorien und Reparaturhandlungen siehe Goffman (ebd., S. 74ff.). Und zu den unterschiedlichen Formen der Markierung der Territorien siehe ebenso Goffman (ebd., S. 71-74).
[203] Hierzu auch Strauss (1959/1968, S. 36f.).
[204] Zur Entwicklung des Trajectorykonzepts in dem Buch siehe z.B. Soeffner (1991). Für einen Überblick zu Übergangskonzepten siehe z.B. Schröer et al. (2013). Für einen kompakten Überblick zur Lebenslaufforschung ebenso Dimbath (2003, S. 64-79) und zu sprachlichen Selbstpräsentationen im Allgemeinen und insbesondere in Übergängen siehe z.B. Rosenthal (1995, S. 130ff.).

tive (Welt-Selbstverhältnis) erfolgt dabei auch durch die Aneignung neuer Wissensbestände, die etwa in Statuspassagen eine Reihe von Wissensformen beinhalten. Insgesamt betont Strauss die dynamischen Aspekte und die Offenheit des Prozesses und setzt sich damit von zwei zentralen Positionen in der damaligen Debatte ab. Zum einen sind das Positionen, die Identitätsprozesse und Entwicklungen als Vollzüge erachten und die insgesamt auf ein spezifisches Ziel ausgerichtet sind. Diese konstituieren eine Form der abgeschlossenen Identitätsbildung. Zum anderen wendet sich Strauss auch gegen Vorstellungen von Entwicklung, die als Form konzipiert ist, in der aber jedoch ein bestehender Persönlichkeitskern als „Grundthema" lediglich variiert wird. Strauss kritisiert an beiden Positionen, dass diese annehmen, dass ein „allwissender Beobachter" bestünde, der die Entwicklungsschritte jeweils neutral beurteilen könne und den wandelbaren Charakter von Handlungsverläufen zu wenig berücksichtigen würde (ebd., S. 97).

Institutionalisierte Statusübergänge leiten relativ geregelt den Wandlungsprozess an, indem etwa Deutungsmuster für den neuen Status vermittelt werden, gezielt auf die neue Rolle vorbereitet wird und insgesamt auch auf die einzelnen Schritte.[205] Zumeist, so der Autor, beinhalten die Statusübergänge auch Zwischenphasen, in denen dieses Wissen vermittelt wird und Fertigkeiten und Loyalitäten geprüft werden u.v.m. (ebd., S. 211). Für die eigene Erfahrung und auch die jeweiligen Gruppen ist das Wissen zentral, dass für die verschiedenen Positionen Vorgänger und Nachfolger existieren und entsprechend Kontinuität bewahrt wird. Neben der Exploration der neuen Rolle, die in angeleiteten Trainingsbeziehungen[206] erfolgen, ist neben den neuen Fertigkeiten auch die Vermittlung von Erklärung für überraschenden Ereignisse und Erfahrungen, die sich in dem Prozess zeitigen können, höchst relevant (ebd., S. 118-119). Trotz der Asymmetrien der dyadischen Beziehungen ist das Lernen dabei wechselseitig.

Dem Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit auf Neues zu lenken oder auch eine Einschätzung der Relevanz spezifischer Aspekte als unwichtige oder einmalige Ereignisse zu ermöglichen. Oder aber der Lehrende evoziert Reaktionen, indem der Lernende in spezifische Situationen versetzt wird.[207] Strauss hierzu:

> „Kurz: da die Sequenz der Schritte einigermaßen dunkel ist, und da die eigenen Reaktionen etwas aus dem Rahmen des Gewohnten fallen, muß jemand bereitstehen, um die Zeichen vorauszusagen, anzuzeigen und zu erklären." (ebd., S. 119)

Und weiter formuliert Strauss:

> „Der Trainer muß geschickt die Balance zwischen zwei Polen halten: er darf den Schüler nicht durch seine eigene Ungeduld unter Druck setzen; doch er muß die Bewegung an jenen kritischen Punkten erzwingen, wo der Bursche bereit scheint, aber noch zögert, den Schritt zu tun, praktisch schon „da" ist, es aber nicht realisiert." (ebd., S. 121).

---

[205] Das dabei spezifischen Ritualen eine besondere Bedeutung zukommt, dürfte evident sein. Hierzu und im Allgemeinen siehe Soeffner (2000, S. 254ff.).

[206] Vor den Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass trotz der Asymmetrien dyadischer Beziehungen das Lernen wechselseitig ist.

[207] Zu verschiedenen Trainingsarten siehe Strauss in den nachfolgenden Ausführungen (ebd., S. 120ff.). Zu besonders drastischen Formen des ‚Trainings' und Identitätswandels siehe ebenso Strauss (ebd., S. 127-133). Zu Minimierungsstrategien von Wandlungsprozessen siehe ebenso Strauss (ebd., S. 153).

Eine Vielzahl weiterer Aspekte[208] erläutert Strauss im Folgenden, abschließend sei noch auf die Frage der ‚Herstellung' eines Gefühls der Kontinuität hingewiesen. Neben der Bedeutung des Erkennens der Entwicklung durch Andere, die Selbsteinsicht sowie die Kundgabe der eigenen Veränderung durch Andere und anschließende Strategien/Interaktionen, die diese in den Lebensverlauf zu integrieren helfen, können für das begleitende Gefühl der Kontinuität und Diskontinuität sehr entscheidend sein. Eine allgemeine Erläuterung emotionaler Aspekte, die diese Lebensphase zum Ausdruck bringen und begleiten, formuliert Strauss nicht. Er weist aber darauf hin, dass das Gefühl der Kontinuität maßgeblich von den Weisen und dem Umfang der Verhaltensänderungen abhängt, ebenso von den begrifflichen Rahmen und Bezügen, die damit verbunden sind, sowie dem Gelingen der Verknüpfung der verschiedenen Ereignisse und Erlebnisse zu einer kohärenten Erfahrung (ebd., S. 156).

Politiken der Anerkennungen und Störungen in Subjektivierungsweisen

In den vorherigen Kapiteln wurde aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und im Hinblick auf unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen und Prozesse immer wieder die Frage nach Differenzierungsweisen und damit verbundenen Wissenselementen (Deutungsmuster, Klassifikationen usw.) durchgeführt, die im Bezug stehen zu bestimmten historischen Subjektpositionen, Wissenspolitiken[209] und damit verbundenen Effekten. Abschließend in diesem Kapitel werde ich nun erneut eine Konzeption dazu erläutern, die an die bisherigen theoretischen Ausführungen anschließt und eine weiterführende Perspektive zur Frage gelingender Subjektivierungsweisen und Störungen in diesen, beziehungsweise Formen der Nicht-Anerkennung bestimmter Positionierungen entfaltet.

Dabei rekurriere ich auf die Konzeption Axel Honneths zur Konzeption von Anerkennungsverhältnissen und den Kämpfen um Anerkennung. Dies erfolgt notwendig in Auszügen, da mit der Konzeption Honneths freilich vielmehr impliziert ist. So ist das Ziel in dem Werk „Kampf um Anerkennung" (Honneth 1994), auf das ich mich im Folgenden beziehe, die Konzeption einer Gesellschaftstheorie und Analyse sozialer Transformationen. Zur Kontextualisierung werde ich kurz die Ziele und theoretischen Bezüge Honneths ausführen.

Ausgehend von dem Werk Hegels formuliert Honneth (ebd.) unter Einbezug der Überlegungen Meads eine Gesellschaftstheorie, deren Zielsetzung die Analyse sozialer Wandlungsprozesse ist, ausgehend von den normativen Ansprüchen, die in den wechselseitigen Anerkennungsprozessen strukturell begründet liegen. Als erste Prämisse formuliert Honneth, dass eine so angelegte Gesellschaftstheorie die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ordnung, die „[...] sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung [...]" vollzieht, fassen muss. Denn nur über diese können

[208] Siehe insbesondere zu den Themenbereichen der Generationsverhältnisse und den verschiedenen Dimensionen der vergangenen Erfahrungen/biografischen Verläufe ebenso Strauss (ebd., S. 143ff.).
[209] Das Kapitel kann auch als Ergänzung zu den Ausführungen der „Motive und Anreize in Positionierungsprozessen" gelesen werden.

Subjekte zu einem „praktischen Selbstverhältnis“ gelangen, das gleichsam als normativer Zwang wirkt (ebd., S. 148). Bei Mead wird dies gleichsam vorausgesetzt, was sich aus Meads politischer Haltung und Ziele (hierzu auch weiter unten die Ausführungen zum Bildungsverständnis und Bewegung des Pragmatismus) erklären ließe. Diese nur vage oder implizierte Thematisierung, die sowohl bei Hegel als auch bei Mead nicht weiter ausgearbeitet ist, umfasst dabei auch die negativen Äquivalente, die Honneth auszuarbeiten sucht.

Honneth konzeptualisiert den Individuierungsprozess insgesamt in seiner Dynamik als Erweiterung der Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung (ebd., S. 149). Unter diesem Aspekt besteht dann auch der Kern der Kämpfe sozialer Bewegungen und Gruppen, die moralisch motiviert um die Erweiterung oder erweiterte Formen reziproker Anerkennung ringen und damit Prozesse sozialen Wandels anstoßen (siehe auch oben die Ausführungen zu den Wissenspolitiken). Basierend auf diesen Überlegungen arbeitet Honneth nun im Folgenden drei Anerkennungsmuster heraus. Die „[...] phänomenologisch angelegte Typologie [...]“ (ebd., S. 150) bringt dabei die Anerkennungsformen in Beziehung zu den von Mead vorgelegten Stufen praktischer Selbstverhältnisse des Menschen. Die Ausarbeitung der Formen von Missachtung erfolgt unter Rückbezug auf die Typologie der Anerkennungsformen und der Formen der Verletzung/Zerstörung der Stufen der Selbstverhältnisse des Menschen.

Drei parallele Formen wechselseitiger Anerkennung arbeitet Honneth nun im Anschluss an diese Überlegungen heraus: Die „emotionale Zuwendung“, die „rechtliche Anerkennung“ und die „solidarische Zustimmung“ (ebd., S. 151). Bei Hegel, so Honneth, sind diesen drei Formen jeweils unterschiedliche Personenkonzepte zugeordnet, die unterschiedliche (gesteigerte) Grade subjektiver Autonomie beinhalten. Bei Mead lassen sich parallel dazu von Abfolgen der Anerkennungsformen sprechen, die sich durch unterschiedliche und gesteigerte Weisen des Selbstbezugs unterscheiden (ebd., S. 151). Diesen drei Stufen können jeweils auch drei gesellschaftliche Sphären zugeordnet werden. Bei Mead sind das etwa die Primärbeziehungen, die Rechtsverhältnisse und die Arbeitswelt (ebd.).

Entsprechend dazu können zusammenfassend, so Honneth (ebd., S. 152), drei Formen sozialer Interaktion und damit Integration unterschieden werden. Zentrale Modi wären entsprechend die „emotionalen Bindungen“, die „Zuerkennung von Rechten“ oder die „Orientierung an gemeinsamen Werten“. Die drei Beziehungsmuster unterscheidet Honneth wie folgt: Liebesverhältnisse, Rechtsverhältnisse, Formen sozialer Wertschätzung.

Liebesverhältnisse werden als Primärbeziehungen mit besonderer emotionaler Bindung einer Akteurskonstellation mit wenigen Akteuren konzipiert. Honneth argumentiert unter Bezugnahme auf Hegel zu Liebesbeziehungen sowie psychoanalytischen Überlegungen u.a. frühkindlicher Sozialisationsprozesse und Objektbeziehungen, dass „[...] Seinselbstsein in einem fremden [...]“ (Hegel) als elementares Muster von Liebe zu begreifen ist (ebd., S. 162), das sich durch die Balance von Symbiose und Selbstständigkeit emotionale Bindung und Freigabe der anderen Person auszeichnet

(ebd., S. 173). Im Kern dieser Anerkennungsform liegt die „[...] unterstützende Bejahung zur Selbstständigkeit [...]“ (ebd., S. 173).

Rechtsverhältnisse als Form der Anerkennung setzen das Wissen der normativen Perspektive des generalisierten Anderen voraus, so dass sich der einzelne Akteur als Rechtssubjekt verstehen lernt. Im Gegensatz zur Liebe stellt diese Reziprozitätsform eine historisch konstituierte Form dar, so Honneth, in der Begriffsanalyse dieser zweiten Form (ebd., S. 175). Während bei Mead damit ein eher geringer, beziehungsweise allgemeiner Gehalt normativer Rechte eines Subjekts in einer Gemeinschaft konzipiert ist, verklammert Hegel die Bestimmung des Rechtssubjekts mit der Prämisse universalistischer Begründungs- und Moralprinzipien, so Honneth (ebd., S. 177). Im Gegensatz zu traditionsgebundenen Rechtsverhältnissen zeichnet sich nun die Moderne durch eine Abkoppelung von sozialer Wertschätzung und damit Statuszuschreibung und der Rechtsperson aus. In Folge lässt sich die Herausbildung von zwei Formen der Achtung beobachten. In der rechtlichen Anerkennung findet eine allgemeine Anerkennung von Eigenschaften statt, die ein Subjekt zu einer Person machen, während in der sozialen Wertschätzung im Rahmen spezifischer evaluativer Bezugssysteme der Wert charakteristischer Eigenschaften einer Person zum Gegenstand werden (ebd., S. 184). Letztlich kann im Bezug auf die individuellen Rechtsansprüche in historischer Betrachtung, eine kumulative Erweiterung der Ansprüche konstatiert werden, die in der Ausdehnung dessen begründet liegen, wie moralisch zurechnungsfähige Akteure konzipiert werden (ebd., S. 185, zu der weiteren Ausdehnung der Rechtssphäre siehe ebd., S. 187ff.). Nachfolgend führt der Autor aus, dass die rechtliche Anerkennung/moralische Sphäre das Potential enthält, sowohl zu einer Differenzierung und Sensibilität von Kontexten zu führen als auch zu einer Steigerung in der Allgemeinheit (ebd., S. 282-283).

Ein zentraler Moment in der Entstehung politischer Teilnahmerechte und sozialer Wohlfahrtsrechte ist der Kampf, der im 19. Jahrhundert um die Einführung der Schulpflicht geführt wurde, die die zukünftigen Erwachsenen und nicht die Kinder, wie Honneth ausführt, mit hinreichendem kulturellen Kapital ausstattet und damit die Ausübung staatsbürgerlicher Rechte ermöglichte (ebd., S. 189). Unter Rekurs auf Mead konstatiert Honneth zusammenfassend, dass „[...] Selbstachtung für das Rechtsverhältnis das ist, was für die Liebesbeziehung das Selbstvertrauen war [...]" (ebd., S. 192).

Neben der emotionalen Zuwendung und der kognitiven Achtung bestimmt Honneth als dritte Form die soziale Wertschätzung, die an spezifische Charaktereigenschaften gebunden ist (ebd., S. 196ff.). Das Bezugssystem zur Bestimmung stellt dabei das kulturelle Selbstverständnis von Gesellschaften dar, das die Fähigkeiten und Leistungen an dem Maß des Beitrags und der Umsetzung kultureller Werte bemisst (ebd., S. 198). Der Übergang zur Moderne und dem entstehenden Wertepluralismus lässt sich begriffsgeschichtlich deutlich an der Umstellung des ständischen Ehrbegriffs hin zu den Kategorien des Prestiges oder Ansehens nachvollziehen, so Honneth (ebd., S. 199). Insgesamt kommt es damit von einer kollektivistisch bestimmten Wertschätzungsform zu

einer Individualisierung der Vorstellung, wer, was und wie zur Umsetzung gesellschaftlicher Zielsetzungen beiträgt (ebd., S. 203). Die neue Form der Organisation sozialer Wertschätzung führt, so Honneth, zu einem kulturellen Dauerkonflikt moderner Gesellschaften. Dies erzeuge dabei ein inhärentes Spannungsverhältnis, das einerseits durch die Allgemeinheit des Wertehorizontes und andererseits die mannigfaltigen Deutungen und Verwirklichungen und deren konkrete Wertschätzungen erzeugt wird.

Honneth führt sodann aus, dass in diesem Dauerkampf moderner Gesellschaften die unterschiedlichen Gruppen unter Rekurs auf den allgemeinen Ziel- und Wertehorizont um Anerkennung ihrer Lebensform ringen. Neben den ökonomischen Auseinandersetzungen, die damit verbunden sind, ist die Mobilisierung öffentlicher Aufmerksamkeit zentral für die Anerkennung und Anhebung der so verteidigten oder zu expandierenden Werte und Fähigkeiten. Die Form des praktischen Selbstverhältnisses, das aus dieser Konstellation resultiert, ist das Selbstwertgefühl innerhalb des Zustands gesellschaftlicher Solidarität (ebd., S. 209). Solidarität, so Honneth, umfasst mehr als passive Toleranz. Die aktive und affektive Anteilnahme an den Besonderheiten der anderen Person und deren Entfaltung ist für die gemeinsame Zielverwirklichung notwendig damit „[...] jedes Subjekt ohne kollektive Abstufung die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren." (ebd., S. 210). Ausgehend von dieser Konzeption, der Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse, arbeitet Honneth die negativen Äquivalente heraus, die ich im Folgenden ebenso kurz zusammenfasse.

Den Zusammenhang persönlicher Identität und Missachtungsformen formuliert Honneth nachfolgend in den ausgeführten Anerkennungsformen aus. Grundsätzlich ist mit diesem Themenfeld schädigendes Verhalten angesprochen, das das positive Selbstverhältnis des Einzelnen verletzt und damit auch die oben differenzierten Ansprüche, die ein Subjekt stellt. Meads Konzeption des Identitätsprozesses hebt hervor, dass die Ausbildung des Selbstbildes und Selbstverhältnisses auf die beständige Rückversicherung im Anderen angewiesen ist und sich hierüber die besondere Versehr- und Verletzbarkeit der Identität einer Person erklärt, so Honneth. Zu differenzieren sind dabei die unterschiedlichen kategorialen wie auch graduellen Formen der Vorenthaltung oder des Entzugs der verschiedenen Anerkennungsformen (ebd., S. 212-213). Entsprechend des argumentativen Aufbaus der positiven Anerkennungsformen beginnt Honneth einen Typus der Missachtung auszuformulieren, der „[...] die Schicht der leiblichen Integrität einer Person berührt." (ebd., S. 214). Als elementarste Form persönlicher Erniedrigung werden dabei alle Möglichkeiten der selbstbestimmten Verfügung über den Körper, beispielsweise durch das Erleiden von Folter oder Vergewaltigung, entzogen. Dieser massive Eingriff in das menschliche Selbstverhältnis resultiert aus der Koppelung von Schmerzen mit dem Gefühl der schutzlosen Auslieferung an den Willen einer anderen Person. Als Folge zeitigt sich ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, durch den Entzug der autonomen Verfügbarkeit über den eigenen Leib. Die über die emotionale Zuwendung erlernte leibliche und seelische Fähigkeit des Selbstvertrauens wird so

von außen aufgebrochen und nachhaltig zerstört (ebd., S. 214-215). Die beiden anderen Typen folgen entsprechend der Bindung an die historische Veränderlichkeit des kulturellen Bedeutungshorizonts und der geschichtlichen Veränderungen von moralischer Verletzung. Die Verletzung moralischer Selbstachtung erfolgt in der zweiten Form über den strukturellen Ausschluss von bestimmten Rechten (ebd., S. 215). In Folge der Abwertung oder den Entzug des sozialen Status als moralisch gleichberechtigter Interaktionspartner gelten zu können, folgt der Verlust der Selbstachtung, d.h., die Fähigkeit sich als gleichberechtigter Interaktionspartner auf sich selbst beziehen zu können. Die dritte Form zielt ab auf die Herabwürdigung individueller, wie auch kollektiver Lebensweisen, die es dem Einzelnen unmöglich macht, den eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen. Die Degradierung spezifischer Lebensformen und der ihnen inhärenter Wertekosmos führt zum Entzug der Bezugsmöglichkeiten des Einzelnen auf die eigene Form der Selbstverwirklichung (ebd., S. 217).

Abschließend resümiert Honneth, dass die negativen Gefühle, die die Formen der Missachtung begleiten, die affektive Antriebsbasis des Kampfes um Anerkennung darstellen, was erneut die Bedeutsamkeit der intersubjektiven Anerkennung für die Überlebensfähigkeit des Menschen unterstreicht. Und so schreibt Honneth zusammenfassend:

> „Der Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusichverhalten besteht, ergibt sich aus der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: die Individuen werden als Person allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen." (ebd., S. 278).

Liebe, Recht und Solidarität bilden letztlich, so Honneth, intersubjektive Schutzvorrichtungen zur Wahrung innerer und äußerer Freiheit (ebd., S. 179). Bezogen auf den Untersuchungsfall pädagogischer Differenzierungspraktiken im Rahmen von kompetenzorientiertem Praxislernen ist dann vor allem die zweite und dritte Form von Interesse, geht es doch dabei zumeist um die Differenzierung und Bewertung von Handlungsorientierungen, Deutungsmustern, Fachwissen, Darstellungskompetenzen, der Persönlichkeit und vielem mehr.

2.1.5 Zusammenfassung

Eingangs habe ich die grundlegenden Argumentationen für die Begründung des Programms der Wissenssoziologischen Diskursanalyse dargelegt, ausgehend von der von Reiner Keller konstatierten Vernachlässigung der diskursiven Ebene im Werk von Berger und Luckmann (1969/2003) und daran anschließende Arbeiten. Ausgehend davon erfolgen Übersetzungen und Verbindungen aus dem facettenreichen Werk Michel Foucaults, die die Analyse der „Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken" zu spezifizieren und in einigen Bereichen zu differenzieren ermöglicht. Diskurse als Kontingenzunterbrecher und Form der Stabilisierung von Sinnordnungen lassen sich analysieren und charakterisieren, so der Autor, entlang der verschiedenen Wissensformen der inhaltlichen Strukturierung der Aussagen und weiteren Elementen sowie deren spezifische Verknüpfun-

gen und beispielsweise auch typischen Medien der Objektivierung. Unter Rekurs auf Argumente und Konzepte aus der pragmatistischen Theorietradition und Strukturationstheorie die Anthony Giddens formulierte, kann die Diskursproduktion und -reproduktion als rekursive und reflexive diskursive Praktik gefasst werden.

Die so formulierte „Dualität von Handlung(en) und Struktur(en)" (Giddens) in den situativen Realisierung und der damit (mit-)strukturierenden Effekten verschiedener Diskurstypen (Spezialdiskurse, öffentliche Diskurse) als Praxis der Wirklichkeitskonstruktion ermöglicht, beschränkt und instruiert die Praxis der Deutungsweisen, Handlungsorientierungen, Interaktionsverläufe, Selbst- und Fremdidentifikationen. Dass und wie Selbstverhältnisse mit und vermittelt durch Artefakte ko-konstituiert werden, habe ich unter Bezugnahme auf verschiedene Konzepte ausgeführt. Mit der Bezugnahme auf die Arbeiten Foucaults werden die Diskontinuitäten von historischen Entwicklungen, die Diskurs- und Dispositivverläufen akzentuiert und die Frage der Einflussmöglichkeiten einzelner Akteure auf diese Strukturierungszusammenhänge relativiert. Als spezifische Antworten auf gesellschaftliche Anforderungen oder Probleme sind Diskurse und auch die Infrastrukturen der Weltintervention[210] zumeist über jeweilige Zugangsregeln zu den spezifischen und legitimen Sprecherpositionen und weiteren Positionen des Diskurs- und Dispositivpersonals reglementiert. Die so instruierenden Sinnhorizonte und Erwartungen (bezogen auf die verschiedenen Dimensionen und Phasen von Verläufen) enthalten neben den verschiedenen Wissenselementen ebenso eine verbindende Erzählung und Absicherung über spezifische Legitimationen. Nachfolgend habe ich Erläuterungen für (Wahrscheinlichkeiten) spezifische Positionierungen und Typiken von Wendepunkten und Statuspassagen ausgeführt. Wissenspolitiken im Zusammenhang mit Positionierungsprozessen habe ich, anhand der Ausführungen Axel Honneths, zu den drei Anerkennungsverhältnissen und Störungen bzw. Missachtungsformen von Subjektivierungsweisen ausgeführt.

Im nachfolgenden Kapitel erläutere ich erneut die Fragestellung und Teilfragestellungen, das Forschungsdesign und die Methodiken der Arbeit und stelle anschließend die Ergebnisse der Fallstudie dar.

2.2 Fragestellung und Forschungsdesign

Die Thematisierung der Formen der Übergangsgestaltung und damit die Weisen der individuellen, wie auch gesellschaftlichen Zukunftsvorstellung und Zukunftsgestaltung zu untersuchen umfasst eine Reihe von Facetten und Vielzahl empirischer Befunde. Wie nun im Einzelnen dieser Themenbereich in der Arbeit untersucht wurde, stelle ich nachfolgend vor.

[210] Es ist wohl kaum ein Diskurs ohne Dispositiv, insbesondere auf der ‚Produktionsseite', denkbar. Was sicherlich auch eine Frage der Bestimmung minimaler Elemente des Dispositivs impliziert.

2.2.1 Die Fragestellungen der Arbeit

Als Verflechtungszusammenhang von Diskursen, Politiken und lokalen Kulturen der Arbeit, Bildung, Jugend u.v.m. und damit der Frage, wie Gesellschaft gegenwärtig und künftig gestaltet werden sollte, welche Lebensführungen der Einzelnen bestmöglich gestaltet werden können und welches Wissens als hierfür notwendig erachtet wird, sind Teil der Alltagspraxis schulischer Bildung. Eingangs in dieser Arbeit habe ich verschiedene Bereiche gesellschaftlicher Wandlungsprozesse dargestellt, die die Vergangenheit und Gegenwart schulischer Bildung (mit-)strukturieren. Basierend auf diesen Ausführungen und Vorarbeiten, die im Rahmen eines Projekts an der Alice Salomon Hochschule durchgeführt wurden, möchte ich nun noch einmal einen Schritt zurücktreten und die schlichten Fragen (erneut) stellen: Wo ist der typische Ort schulischer Bildung, in der die explizite Vermittlung von Wissen über die Arbeitswelt als Teil der Übergangsvorbereitung erfolgt? Lassen sich die beschriebenen Veränderungen wiederfinden, und wenn ja, wie? Die Frage scheint zunächst trivial, da naturgemäß alle Schulfächer auf die Arbeitswelt vorbereiten. Ausdrücklich stellt das Unterrichtsfach Arbeitslehre allerdings den traditionellen Ort staatlicher allgemeinbildenden Schulen dar, in dem gesondert auf die Arbeitswelt vorbereitet wird (exemplarisch hierzu Kaiser/Kielich 1971, S. 32 und die Ausführungen in den nachfolgenden Kapiteln).

Daher eignet sich das Unterrichtsfach als erster Ansatzpunkt für die Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit und erlaubt (wie weiter unten in der ersten Skizze des Untersuchungsfalls deutlich wird) darüber hinaus aber auch möglicherweise Einblick in den oben skizzierten Umstrukturierungsprozess im Feld schulischer Bildung. Wie Niemeyer und Frey-Huppert (2009) ausführen, lassen sich eine Reihe von Transformationen im Bereich schulischer Bildung ausmachen, die ihren Ausgangspunkt im Bereich der (expliziten) Berufsvorbereitung nahmen.

Der Fokus auf den Bereich schulischer Bildung ist daneben auch für die Analyse des anvisierten Gegenstandsbereichs relevant, da dieses Schulfach aus der reformpädagogischen Bewegung hervorging (Kledzik 2007, S. 246). Ob und wie Elemente aus dem bestehenden Dispositiv oder vergangenen Diskurse als Bezüge in aktuelle Ensemble(s) der Vorbereitung auf die Arbeitswelt, beziehungsweise der Zukunftsvorbereitung noch eine Bedeutung zukommt, gilt es empirisch zu untersuchen.

Parallel zu den bisherigen Ausführungen dient ein zentrales Ereignis in Berlin dazu, die Fragestellung weiter zu entwickeln und als Ausgangspunkt der Untersuchung zu wählen. In Berlin erfolgte im Jahr 2010/2011 eine Schulstrukturreform (unter der Formulierung des „Dualen Lernens“). Vor dem Hintergrund der Vielzahl von Schulreformen in den letzten Jahrzehnten stellt sich die Frage, was erklärte Gegenstände dieser Reform waren und wie dies umgesetzt wurde. Bemerkenswert ist zunächst, dass das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (im Folgenden WAT) zum Pflichtfach und Zentrum der Arbeitsweltvorbereitung in der Reform erklärt wurde (Senatsverwaltung für Bildung 2010, S. 6-7), vor dem Hintergrund der wechselvollen Historie des Schulfachs.

Das Unterrichtsfach wurde im Curriculum schulischer Bildung in Berlin seit Beginn der 1970er Jahre immer wieder auf- und abgewertet (Kledzik 2007). In der Berliner Schulreform wurde nun im Kern eine stärkere Praxisorientierung, eine effektivere, frühere und engmaschigere Berufsvorbereitung als explizites Ziel schulischer Bildung festgelegt, ausgeweitet und rechtlich umgesetzt (Senatsverwaltung für Bildung 2010, S. 6-7).[211] Diese Reform, als ein Kristallisationspunkt in den oben skizzierten Prozessen der Transformation schulischer Bildung, zielte auf eine Neustrukturierung und Standardisierung schulischer Zukunftsvorbereitung ab und damit auch auf eine spezifische Subjektivierung. Zu dieser Einschätzung komme ich, da in der Reform eine ausdrückliche Ausführung neuer Orte des Lernens, der beteiligten Akteure[212], des Dokumentationssystems zur Erfassung der einzelnen Schülerverläufe, der oben genannten Kompetenzen und damit dem Praxislernen als Lernform, erfolgte. Interessanterweise weist der Titel der Reform eine deutliche semantische Nähe zum Modell des dualen Ausbildungssystems auf, als ein Erfolgsmodell des deutschen Bildungssystems[213] und auf den ersten Blick scheint auch eine konzeptionelle Nähe zu bestehen.

Vor den ausgeführten Hintergründen lautet die Fragestellung meiner Arbeit: *Wie erfolgen schulische Subjektivierungen im Dispositiv des expliziten, kompetenzorientierten Praxislernens in der Arbeitsweltvorbereitung in allgemeinbildenden Schulen? Oder anders formuliert: Wie werden in dem ausgewählten Untersuchungsbereich der schulischen Lehr-Lernverhältnissen zukünftige (Arbeits-)Subjekte ausgebildet?*

Mittels einer fokussierten Diskursethnographie (Keller 2011c, 260f) untersuche ich die Frage in zwei Schritten: Zuerst entlang einer historischen Rekonstruktion des kompetenzorientierten Praxislernens und im zweiten Schritt am empirischen Beispiel der situativen Realisierung schulischer Subjektivierungsweisen zur Arbeitsweltvorbereitung in einer allgemeinbildenden Schule (Integrierte Sekundarschule) in Berlin. Da die Arbeit begonnen wurde an der Alice Salomon Hochschule in Berlin und dies auch meine Heimatstadt ist, begründet die Wahl der Fokussierung auf diese Region. Weiter Erklärungen werden in den nachfolgenden Kapiteln noch ergänzt. Mit dem Untersuchungsfall zielt die Analyse, trotz einiger Besonderheiten des Falls (siehe hierzu den nachfolgenden Abschnitt), auf einen durchschnittlichen Schulfall ab. Und nicht zuletzt versuche ich durch die verschiedenen Arbeitsschritte zu klären, ob von einer „Wiederkehr der Praxis" gesprochen werden kann, also die Frage, ob und wie ein Wandel in der schulischen Praxis hin zu einer deutlicheren Akzentuierung des praktischen, aktivitätsorientierten Tuns festzustellen ist. Aus den bisherigen Vorarbeiten und dem Stand der Forschung wird deutlich, dass Elemente soziologi-

[211] Die Reform beinhaltet auch die Neuorganisation der Schulformen, von vormals vier Schultypen hin zu einer Integrierten Sekundarschule (kurz ISS) und dem Gymnasium. Die konkrete Umsetzung eines Konzepts der Arbeitsweltvorbereitung, basierend auf den oben genannten Reformvorgaben, obliegt den Schulen. Die beschriebenen Elemente sind kennzeichnend für die Verschiebung in der Berufsorientierung im gesamten Bundesgebiet, wie oben ausgeführt (siehe hierzu auch Niemeyer/Frey-Huppert 2009, S. 9-10).

[212] Beispielsweise Unternehmen, (Weiter-)Bildungsanbieter, die Arbeitsagentur, die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung und Bildung, lokale Steuerungsinstitutionen u.v.m.

[213] Siehe hierzu https://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2013/04/2013-04-24- exportschlager-duale-ausbildung.html, Zugriff zuletzt am 17.02.2016.

scher Diskurse in das spezifische kompetenzorientierte Bildungsverständnis und in die Kompetenzfeststellungsverfahren eingehen.[214] Als Arbeitshypothese leiteten diese Überlegungen die Untersuchung an, ohne vorschnell einen Wandel zu proklamieren.

Unter der Formulierung des „kompetenzorientierten Praxislernens" werden in dieser Arbeit vorläufig also alle Lern- und damit Subjektivierungstechniken gefasst, die ein tätiges und handlungsorientiertes Lernen beinhalten. Lernen und die Feststellung von Kompetenzen erfolgt in diesen Techniken vornehmlich über die aktive körperliche Involvierung, mit dem Ziel der Internalisierung der Kompetenzlogik, der Selbsterkenntnis über bestehende wie auch fehlende Kompetenzen und deren Feststellung in der situativen Vermittlung durch Experten „in-Bewegung- versetzt". Für die Fragen, was gegenwärtige schulische Subjektivierungsweisen der Zukunftsvorbereitungen kennzeichnet, welche Verflechtungen sich aus vorangegangenen Bildungsdispositiven als Bezüge noch relevant erweisen und welche möglichen Effekte des (neuen ?) kompetenzorientierten Bildungsdiskursen in der Praxis auszumachen sind, kann in der Analyse des ausgewählten Untersuchungsfalls gut angesetzt werden. Wie ausgeführt, ist in Berlin von bildungspolitischer Seite aus das Unterrichtsfach WAT zum Kernfach der neuen Ausrichtung hin zum „Dualen Lernen" erklärt worden, von dem aus stellvertretend auch die anderen Unterrichtsfächer koordiniert werden und in enger Verzahnung, entsprechend der Reformvorgaben, die (neue?) schulische Bildungspraxis anleiten sollen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, S. 4).[215]

Die ersten empirischen Befunde aus dem Projekt „Übergänge erfolgreich gestalten - Übergangsmanagement im Übergangsraum zwischen Schule, Ausbildung und Studium" (Kühnel/Zifonun 2016)[216], auf denen mein Dissertationsprojekt aufbaut, zeigen, dass die in der Reform formulierten Elemente schon weitgehend Teil schulischer Subjektivierungspraxis sind und weiter umgesetzt werden (hierzu auch Lorenzen/Schmidt 2014). Wie ein Blick in die längere Historie schulischer Bildung zeigt, haben Formen des Praxislernens eine bemerkenswerte Tradition. Nicht nur im Bildungsdispositiv der DDR, sondern auch im Bereich der Haupt-, Real- und Sonderschulen der BRD sowie in der Reformpädagogik, beziehungsweise der (auch außerschulischen) Erlebnispädagogik, ist diese Lehr-Lernform zentral (Bunke 2005, van Ackeren 2005). Dabei insbesondere Techniken im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik in der BRD, das aus dem Fach Arbeitslehre hervorgegangen ist. Ulrich-Johannes Kledzik (2007, S. 241-246), einer der zentralen Akteure in der Entwicklung und Etablierung des Fachs Arbeitslehrer in der BRD, verweist unter Bezugnahme auf zentrale Akteure reformpädagogischer Stränge, auf die zentrale Idee des Fachs Arbeitslehre in Abgrenzung zu anderen Unterrichtsfächern. Neben den Inhalten des Fachs, ist es vornehmlich die polytechnische Lernform, die eine optimale Vorbereitung auf die Zukunft ermöglicht. Kled-

[214] Truschkat (2008, S. 117) verweist auf die Nähe zum pragmatistischen Handlungsmodell, insbesondere von John Dewey, im individual-dispositiven Kompetenzstrang.

[215] Ob und wie die Umsetzung tatsächlich in der Praxis erfolgt, ist eine andere Frage, die in Teilen Gegenstand der vorliegenden Untersuchung im zweiten Teil ist (siehe Forschungsdesign).

[216] Im Folgenden als „Übergänge" abgekürzt.

zik nennt synonym eine Reihe weiterer Begriffe (ebd., S. 242), in der die aktiv handelnde Auseinandersetzung in besonderen Lernorten (hier noch Schulwerkstätten und Berufsfelder) zu einem besonderen Erfahrungsaufbau und der Persönlichkeitsentwicklung erfolgt.

Die Vorarbeiten aus dem Projekt „Übergänge" zeigen auch, dass die Arbeitsweltvorbereitungen weit mehr umfassen als ‚nur' die Vorbereitung auf das nachfolgende System und die Vermittlung von Wissen über die Arbeitswelt. Die Vorbereitungen adressieren weitreichende Selbst- und Lebenstechniken sowie die Themen der Gesundheit, Sexualität und der privaten Lebensgestaltung. Es kann also von einer umfassenden Zukunftsvorbereitung und Subjektivierung gesprochen werden (Keil/Schmidt 2016a, S. 91).[217] Im Hinblick auf die Techniken der Lehr-Lernformen wurden in einem ersten Schritt Formen der „Informierung, Beratung und des Trainings" unterschieden und ebenso die damit verbundenen Formen von Übergangswissen (Lorenzen/Schmidt 2015, S. 310).

Folgende Fragen standen im Zentrum der Arbeit:

- Welche spezifischen Subjektivierungsräume und -weisen werden durch die spezifische Konstellierung von Wissenselementen, Akteurskonstellationen, Techniken und Dinge konstituiert, die durch eine Vielzahl an denkbaren Formen vermittelt werden könnten?
- Warum erlangt zum gegenwärtigen Zeitpunkt diese spezifische Lehr-Lernform eine besondere Bedeutung[218] und wie lässt sich dies im Hinblick auf die oben angeführte Frage der Relevanz/Wertigkeit von bestimmten Wissensformen in der Gegenwartsgesellschaft, interpretieren? Oder, um es mit Foucault (1978, S. 129) zu formulieren: Auf welchen Notstand („urgence") stellt das kompetenzorientierte Praxislernen im Kontext schulischer Zukunftsvorbereitung eine Antwort dar?

Die Analyse der Fragestellung habe ich in zwei Teilbereiche untergliedert. Im ersten Teil erfolgte die historische Rekonstruktion der Modellpraktik und im zweiten Teil die Analyse gegenwärtiger schulischer Subjektivierungsweisen.

Zu den beiden Schritten der Arbeit im Einzelnen:

I. Diachrone Analyse praktischer (kompetenzorientierter) Lernformen im schulischen Bildungsdiskurs

Die Analyse des Verlaufs der Modellpraktik ist als Deutungsmusteranalyse angelegt (Keller 2011c, S. 240 ff.). Die Spezifik der Lehr-Lernform (Modellpraktik) wird entlang von drei historischen Zeitspannen vornehmlich für den deutschsprachigen Raum und insbesondere Berlin, herausgearbeitet. Eine Reihe zentraler Ereignisse lassen sich feststellen, die relevant für den Untersuchungsbereich waren und sind. Zum einen erfolgt um das Jahr 1890 eine herausgehobene The-

[217] Zu den nicht-thematisierten Aspekten in diesen Formaten siehe Lorenzen/Schmidt (2015, S. 315).

[218] Ob sich tatsächlich eine veränderte Bedeutung und Relevanz proklamieren lässt, gilt es in der Arbeit zu untersuchen. Zunächst gehe ich von der schlichten Beobachtung der herausgehobenen Thematisierung und damit Problematisierung des Untersuchungsgegenstandes im bildungspolitischen Diskurs aus.

matisierung des Zusammenhangs von Schule und Arbeit und Forderungen nach Lernmethoden, die sehr konkret auf die Arbeitswelt abzielen sollten und damit insbesondere die tätigen Lernformen an besonderen Lernorten hervorhoben. Diese Entwicklung wird auch bis knapp zum Jahr 1933 als „klassische" oder auch „erste" reformpädagogische Phase bezeichnet. Die Entwicklungen nach 1945 in der BRD und DDR stellen den nachfolgenden Zeithorizont der zweiten Untersuchungsphase dar. Ab 1957 erfolgte in der BRD bundesweit die Institutionalisierung des Fachs Arbeitslehre, während vorab, bereits durch die spezifische Bildungspolitik und das Bildungsverständnis in der DDR, eine andere Konstellierung expliziter Berufsvorbereitung bestand.

Mit den Ereignissen nach 1989 wird durch die Abstimmungsdebatten des Schul- und Berufssystems eine vermehrte Thematisierung von (überfachlichen) Kompetenzen angeregt, so Inga Truschkat (2008). In groben Zügen werde ich die Bildungsdebatten und Entwicklungen im schulischen Bildungsdispositiv bis in die 2000er Jahre rekonstruieren und anschließend den fokussierten Untersuchungsraum der schulischen Bildung in Berlin, als dritte Phase und Gliederung der Perspektive, in dieser Arbeit ausführen. Im nachfolgenden Kapitel werde ich auf die Spezifik der besonderen schulischen Berufsvorbereitung in Berlin eingehen.

Methodisch wird dieser Abschnitt anhand des aktuellen Forschungsstandes und zentraler Dokumente des bildungspolitischen Diskurses sowie für den dritten Zeitpunkt, auch durch Experteninterviews u.a., herausgearbeitet. Wie oben dargelegt, sind eine Reihe von transnationalen Diskursen und Programmen zentral für die lokale Bildungspraxis, daher werde ich punktuell Dokumente der EU und der bundesdeutschen Ebene hinzuziehen und Aspekte der transnationalen Entwicklung z.B. der Reformpädagogik der ersten Phase, darstellen. Die Auswahl der bestehenden Forschungsbestände erfolgte entsprechend der thematischen Relevanz und auch Reputation der Autoren in dem Forschungsbereich. Insgesamt haben diese Textgrundlagen, wie auch die Dokumente in dem zweiten Teil der Arbeit, sowohl eine Funktion als Quellen der Information über die Kontexte und daneben punktuell auch als Dokumente für die Analyse. Den Einstieg in die Recherche zum Forschungsstand bildeten schlagwortbasierte Fachkatalogrecherchen. Ausgehend davon erfolgte die Zusammenstellung der relevanten Literatur entlang von Einzelthematiken, Dokumenten oder Akteuren, weiterführenden Hinweisen in der recherchierten Literatur und persönlichen Empfehlungen von Experten (Schneeballsystem).

Folgende sensibilisierende Fragen sind leitend für die Analyse der Dokumente, beziehungsweise der Aufarbeitung der bestehenden Forschungsstände:

- Was zeichnet die Modellpraktik jeweils aus (spezifiziert durch die nachfolgenden Fragen)?
- Welches Verständnis von Lernen ist mit der Modellpraktik verbunden? Wann erfolgt wie die Verknüpfung zu Kompetenz? Welcher Kompetenzstrang scheint in den Dokumenten auf?
- Sind bestimmte Zeiten des Lernens (im Schulverlauf, Entwicklungsverlauf der Schüler, Aufbau der Inhalte, Tageszeiten o.Ä.) relevant und wenn ja, wie? Welche Begründungen bestehen hierfür?

- Welche Akteurskonstellationen und deren Gewichtungen (selbstlernende Schüler, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler, andere Akteurskonstellationen) und Verantwortlichkeiten für welche Tätigkeiten scheinen auf? Was zeichnet die Subjektpositionen jeweils genauer aus? Sind Differenzierungen entlang von z.B. Geschlechterkategorien relevant und wenn ja welche und wie werden diese relevant?
- Werden Lernobjekte angeführt und wenn ja, welche Bedeutung kommt diesen jeweils zu? Bestehen in den jeweiligen Strängen spezifische Objekttheorien?
- Werden Lernorte (außerhalb der Schule, innerhalb der Schule, Ausstattung der Räume?) werden angeführt, und wie wird die Bedeutung der Lernorte konstruiert?
- Wann und wie erfolgt die Verknüpfung zu anderen Diskursen und erfolgt beispielsweise eine Umdeutung oder Öffnung zur allgemeinen Lebensweltplanung? Wie ist die jeweilige Akzentuierung?
- Wie erfolgte der Auf- und Ausbau des Dispositivs und was charakterisiert diese Konstellation?

Letzteres werde ich anhand *zentraler* Bildungsinstitutionen, Akteuren, Schulprogrammen und Schulgesetzen rekonstruieren.

Neben der Analyse der Inhalte des typischen Diskursrepertoires und der weiteren Strukturelemente, die die Infrastruktur der Diskurse in der zeitlichen Entwicklung charakterisieren, erfolgt die Kontextualisierung in die historischen Zusammenhänge. Die fokussierte Modellpraktik als eine Technik der Subjektivierung kann dabei vielfach verortet werden, z.B. als Diskurselement, Mittel der Intervention in ein Praxisfeld (Brückenelement) und als etabliertes Element des institutionalisierten Dispositivs der Praxis oder als Dispositivelement der Re-Produktion (vs. der Produktion des Diskurses im Fachkreis).

Die Vorschläge der inhaltlichen Analyse des Programms der WDA (Keller 2011c, S. 268ff.), dienen dabei als Orientierung für die einzelnen Schritte und die Entscheidungen für spezifische Dokumente und Vorgehensweisen aus der Fragestellung. Ebenso waren die Vorgaben aus den Arbeiten des vorangegangenen Projekts an der Alice Salomon Hochschule Ansatzpunkte und Basis der Rekonstruktion. Die historische Perspektive erfolgte zu einem späteren Zeitraum und ist Teil dieser Arbeit. Der Arbeitsschritt erfolgte ebenso in einem engen iterativ-zyklischen Vorgehen, basierend auf den Interviews und der Situationsanalyse.

Zweiter Teil der Arbeit: Schulische Subjektivierungsweisen im Rahmen des Praxislernens des Zukünftigen

Der zweite Untersuchungskomplex der Arbeit wird durch folgende Fragestellung angeleitet:

- Erfolgt die konkrete Umsetzung des kompetenzorientierten Praxislernens in der schulischen Zukunftsvorbereitung, und wenn ja, wie? Und im Hinblick auf die angeführte Schulreform im Jahr 2011 stellt sich die Frage, ob und wie diese in die bestehende Schulpraxis übersetzt wur-

de. Die jeweilige Spezifik der Akteurskonstellation, Orte, Abläufe und Lernformate in dem konkreten Schulfall werden dabei ausgeführt.

- Welche Effekte zeitigen sich in den konkreten Subjektivierungsweisen (vornehmlich) des Schulpersonals und anderen Personen die am Unterricht beteiligt sind sowie den Schülern?

In dem Abschnitt erfolgt die fokussierte ethnographische Vorgehensweise (Knoblauch 2001), in der typische Veranstaltungen des gesamtschulischen Verlaufs der Arbeitsweltvorbereitung (Jahrgangsstufen sieben bis zehn), die mittels zeitlich kurzfristiger und dichter (technisch unterstützter) Datenerhebungen untersucht wurden. Ich konzentriere mich dabei auf solche Situationen, die im Rahmen der expliziten Arbeitsweltvorbereitungen im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik erfolgten, beispielsweise ein Kompetenzparcours in der siebten Klasse oder eine Potentialanalyse in der achten Klasse.

Im Zentrum der Darstellung der Ergebnisse steht zunächst die Organisation des gesamtschulischen Subjektivierungsverlaufs. Diese Frage impliziert die Analyse der bestehenden schulischen Strukturen, aber auch die Deutung und Umsetzung ‚neuer' Elemente aus der Reform, die mittels Experteninterviews und Dokumentenanalysen untersucht wurden.

Nachfolgend werden die konkreten Subjektivierungsweisen im kompetenzorientierten Praxislernen der Arbeitsweltvorbereitung beschrieben. Ich folge dabei der Logik des Feldes und stelle anhand ausgewählter Situationen aus den Jahrgangsstufen sieben bis zehn Ausschnitte aus dem gesamtschulischen Verlauf dar. Wie sich langfristig die Biografien der Schüler entwickelten sind kaum Teil dieser Arbeit (sehen sie dazu bitte den Zeitraum, in dem dieser Arbeit statt fand). Fragen der vermittelten Inhalte (z.B. welche Kompetenzdiskurse dienen hier als zentrale Deutungs- und Handlungsressourcen?) und der Spezifik der angewendeten Techniken, die mittels teilnehmender Beobachtungen und Dokumente aus den Veranstaltungen erhoben und analysiert wurden, bilden den Fokus der Analyse.

Die situativ erfolgenden Subjektvierungsweisen zu untersuchen beinhaltet auch, die Aushandlungen, Umdeutungen oder Brüche der diskursiven Anteile in den Interaktionsverläufen in diesen Veranstaltungen zu berücksichtigen. Damit wird die Frage der Effekte der Interventionen von Diskursen in der Praxis herausgearbeitet. Dies erfolgte anhand von (teilweise videounterstützten) teilnehmenden Beobachtungen. Durch die Analyse der unterschiedlichen Veranstaltungen in dem Untersuchungsfall, wurde der institutionelle Kontext variiert und erlaubte einen Vergleich der Veranstaltungen d.h. der typischen Situationen im Gesamtverlauf.

In dem Abschnitt stellten sich auch die Fragen: Gehen die diskursiven Elemente in die identitären Positionierungen und Zukunftsentwürfe der Schüler ein? Leiten die vermittelten Kompetenztechniken die konkreten Vorbereitungen der Schüler an?

Wie Bosančić (2014, S. 183) im Anschluss an Goffman ausführt, sind vor allem Selbst- Erzählungen zentrale Modi der Herstellung identitärer Positionierungen. Mittels teilstrukturierter Inter-

views mit Schülern der zehnten Klasse untersuchte ich diesen letzten Fragenabschnitt im zweiten Teil der Arbeit.

2.2.2 Beobachtungsregime beobachten: Fokussierte (Diskurs-)Ethnographie

Die Ethnografie der einzelnen Veranstaltung beinhaltet zum einen Daten aus den teilnehmenden Beobachtungen, ethnografischen Gesprächen, selbstangefertigten Fotografien und Videoaufnahmen sowie Interviews. Daneben wurden zentrale Dokumente aus dem Feld, wie z.B. Kompetenzbögen, Tagespläne, diverse Flyer, Handreichungen, Anleitungen für die Kompetenzfeststellung, Beobachtungsbögen für Kompetenzfeststellungen, Steckbriefe, Berufswahlhefte, Video- und Bildmaterialien der beteiligten Akteure an den Veranstaltungen, recherchiert und verwendet. Ebenso gilt dies für die Entstehungskontexte und Akteurskonstellationen der einzelnen involvierten Akteure oder auch der Methodiken.

Wie vielfach ausgeführt und diskutiert ermöglichen ethnografische Vorgehensweisen eine multiperspektivische Analyse des Untersuchungsbereichs. Dies geschieht durch teilnehmende Beobachtungen, durch die Gleichörtlichkeit und -zeitlichkeit den Mit- und Nachvollzug der Sinnbildungsprozesse sowie durch das Erlernen der impliziten Wissensbestände[219] und Relevanzen im Untersuchungsbereich (siehe oben zum Rollenlernen). Damit erfolgt der Erwerb einer „Innenperspektive“ durch das ethnographische Praxislernen (z.B. Atkinson et al. 2001; Amann/ Hirschauer 1997; Strauss 1987/1998). In der fokussierten Ethnografie wird dies in weiten Teilen vorausgesetzt und dadurch das Vorgehen begründet (Knoblauch 2001; Wall 2015).[220]

Die Grenzen oder auch Lücken bei dieser Arbeitsweise besteht dann in dem jeweils fehlenden Wissen über einzelne Bereich oder Themen, Tabuthemen, vergessenes Wissen, das Wissen, das (aus welchen Gründen auch immer) nicht erlernt werden kann oder auch nicht vermittelbar ist, Wissen das immer unsicher bleibt oder auch das Wissen, dass die Interwieführenden nicht wissen wollen (in Anlehnung auch an die Ausführungen von Ulrich Beck zu dem Thema, siehe dazu bitte das erste Kapitel Seite 98 in dieser Arbeit). Auch kann die Einschätzung von möglichen Fehlern oder falschem Wissen Schwierigkeiten in der Arbeit bedeuten. Bestimmte Zeiten, Räume, Orte o.A. können ebenso nicht zugänglich und möglicherweise Wissen über diese Orte oder auch Zeiten nicht erhältlich sein. Erneut in Anlehnung an Beck kann auch die Vermittlung und Rezeption von Wissen diese Arbeit einschränken. Diese Grenzen und Lücken einer fokussierten Ethnographie können auch wiederum aufschlussreich für die Arbeit sein.

Die so erfolgende Analyse sozialer Situationen benötigt je nach Art der Vertrautheit mit der fokussierten Situation auch unterschiedliche Grade der Austarierung von Nähe und Distanz (in der

[219] Hierzu z.B. Hirschauer (2001).

[220] Zu den Kritiken an dem Vorgehen siehe z.B. Breidenstein/Hirschauer (2001) und die Replik dazu von Knoblauch (2002).

Praxis der Untersuchungssituation)[221], um den Anspruch der Situationsintrospektion gerecht zu werden und um andererseits nicht voreilige Interpretationen über die Eigenlogik der Praxis zu generieren. Und so letztlich dann in der Datenanalyse über die theoretischen Konzepte, Kodierverfahren, Vergleiche, Formen der Darstellung u.v.m. neues Wissen zu erarbeiten (als iterativ-zyklische Arbeitsweise in der Datenerhebung und -auswertung sowie zwischen Empirie und Theorie) (Strauss 1987/1998). Die Arbeit an der beständigen Relationierung in den ausgeführten Arbeitsschritten erfolgte in unterschiedlichen Interpretationsgruppen und Diskussionskontexten. Die Daten wurden insgesamt in verschiedenen Formen aufbereitet (Filmsequenzen wurden transkribiert, Beobachtungsprotokolle verfasst, Raumskizzen und Konstellationen von Personen angefertigt, Fotos erstellt, eingebunden und übersetzt in verschiedene andere Zeichenformate, Interviews u.v.m.) und entlang der Kodiermethodik der Grounded Theory Methodology (offenes, axiales, selektives Kodieren, Anfertigung diverser Memotypen) geordnet und analysiert (siehe weiter unten die Übersicht zum Datenkorpus).[222]

Dabei wird jeweils Einzeln oder in Gruppen, die jeweiligen zu analysierenden Dokumente (Text, Bild usw.) interpretiert und für die einzelnen Sinneinheiten mit einem passenden Wort markiert (Kodierung). Entlang der so entstehenden „Sinn-Wort-Liste" („Kodierbaum") werden jeweils die einzelnen Dokumente verglichen und ähnliche Muster (und wenn ja in welchem Umfang) oder aber auch Abweichungen besprochen und als typisch für ein Phänomen o. Ä. eingeordnet. Besonders interessante Themen („Schlüsselsituationen", die also besonders markant das Phänomen beschreiben oder konstituieren) werden dann weitergehend in den Blick genommen und analysiert. Die Fragen die sich jeweils in den einzelnen Phasen der Textbearbeitung stellen sind z.B.:Was war vorher (Ursachen)? Was ist das Phänomen um das es geht („Was ist jetzt?"): Was ist das Phänomen? Wie ist der Ablauf, wer ist daran beteiligt, wo findet etwas statt, welche Besonderheiten sind dabei? Was folgt daraus? („Was wird kommen?"). Zu Fragen ist dann jeweils, welche Verbindungen zwischen der Vergagenheit, Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Teilaspekte bestehen.

Begleitend dazu werden kleinere Texte geschrieben, die weitergehende Fragen, Literatur u. Ä. enthalten oder auch Bilder angefertigt.

Das kann mittels einzelner Computerprogramm unterstützend erfolgen (sehen Sie dazu bitte die Dokumente im Anhang der Arbeit), so auch in dieser Arbeit.

Entsprechend der Analyseschritte im Projektverlauf wurden zunehmend Schlüsselsituationen analysiert. Entsprechend der Teilfragestellungen und Ziele der einzelnen Arbeitsschritte wurden so unterschiedliche Methoden und Datenformate („natürliche Daten" aus dem Feld und die von mir

[221] Entsprechend der eigenen Arbeitsweise und den Möglichkeiten und Beschränkungen im Feld (und den jeweiligen Situationen) gestalteten sich die Feldrollen unterschiedlich aus. Die Ausgestaltung der Beziehungen erfolgte in verschiedenen Modi von der „beobachtenden Teilnahme" bis hin zu „teilnehmenden Beobachtung".

[222] Während die Grounded Theory Methodology auf die Erarbeitung von Schlüsselkategorien abzielt, erfolgt im letzten Schritt der Diskursanalyse die Erarbeitung der Storyline. M. E. kann die Storyline als eine mögliche Form der Schlüsselkategorie erachtet werden.

erstellten) miteinander kombiniert (zu Fragen der Triangulation siehe z.B. Kalthoff 2010).

Interviews wurden sowohl mit Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen und Lehrenden sowie auch externen Kooperationspartnern der Schule geführt. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte entlang der Aufgaben innerhalb des schulischen Bereichs der Übergangsvorbereitung und leitenden Personen, die durch ihre Position an der Konzeption und Ausgestaltung (Umsetzung im schulischen Betrieb, dem Aufbau und der Pflege von Kooperationspartnern und den Eltern der Schüler u.v.m.) der schulischen Programme maßgeblich beteiligt waren und über ein umfassendes Feld- und Betriebswissen verfügen. In Absprache mit den Leitungspersonen der Schule erfolgten die Auswahl und Durchführung der Interviews mit den Schülern (mit der vorherigen Informierung und Einwilligungserklärungen der Eltern) sowie die Beobachtungen einzelner Situationen. Das Sample der Schülerinterviews wurde als Vorgabe von der Schulleitung aus anonymisierten Jahrgangslisten gebildet. Die Interviews fanden zumeist an der Schule statt, bei Projekttreffen und einige wenige Interviews wurden an z.B. Lieblingsplätzen der Interviewten geführt oder in den Räumlichkeiten der Alice Salomon Hochschule.

Die Interviews wurden als offene Leitfadeninterviews mit besonderen Akzentuierungen konzipiert und durchgeführt, so dass durchaus auch eine Ähnlichkeit zu problemzentrierten Interviews besteht (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 138ff.). Die Fokussierung auf ein spezifisches Thema und eine herausgehobene gesellschaftliche Problematisierung (als Charakteristikum problemzentrierter Interviews) erfolgte über die Akzentuierung der „Übergangsthematik". Die Interviews mit den leitenden Personen der Schule wurden als Experteninterviews geführt, die im Grunde an den Prinzipien offener Leitfadeninterviews orientiert sind und insbesondere das spezifische Rollen-, Deutungs- und Betriebswissen der Personen umfänglich in den Blick nehmen (ebd.). Entlang der zentralen Analysedimensionen, der Forschungsstände und ersten Auftaktgesprächen mit den Kooperationspartnern, wurden die Interviewleitfäden entwickelt, die als Gesprächsleitfäden die Interviews anleiteten. Eine besondere Herausforderung ergab sich aus der Situierung der Interviews an der Schule, die in Teilen typische kommunikative Muster des schulischen Alltags evozierten. Andererseits wurde dadurch nicht zu sehr von der Alltagswelt der Schüler abgewichen und der Kontakt erleichtert. Eine deutlich stärkere Teilnahme an den Aktivitäten vor Ort erfolgte durch die Einbindung einzelner Projektmitarbeitenden durch die Schule.[223]

Nach Einwilligung der Interviewten wurden die Gespräche aufgenommen oder aber Erinnerungsprotokolle geschrieben. Im Anschluss daran wurden die Interviews verschriftlicht entlang von Verschriftlichungsregeln (GAT), das beinhaltete auch besondere Pausen im Gespräch, Betonungen einzelner Wortelemente oder auch weitere Besonderheiten des Gesprächs mit in die Verschriftlichung aufzunehmen (etwa ein langsamerer oder schnellerer Redefluss).

Ein Teil der Daten (vornehmlich die Interviewdaten) wurden in Abstimmung mit den Projektkollegen entlang eines offenen Kodebuches kodiert, um die Abstimmungsleistungen und Arbeiten

[223] Siehe hierzu auch Keil/Schmidt (2015b, S. 54-47).

im Team zu erleichtern, wobei die Kodierungen im Laufe der Zeit in Teilen durch die fortlaufenden Arbeiten auch umbenannt und umgearbeitet wurden (Keil/Schmidt 2015b, S. 38-47).

Begründung der Fallauswahl

Diese Arbeit geht aus einem abgeschlossenem Forschungsprojekt an der Alice Salomon Hochschule hervor, in dem übergangsvorbereitende Maßnahmen zwischen Schule und Ausbildung oder Studium vergleichend anhand von fünf Fällen in Berlin in dem Projekt untersucht wurden (Kühnel/Zifonun 2016). Ergebnisse und Daten aus dem Projekt, einer staatlichen allgemeinbildenden Schule im Nord-Osten Berlins, bildeten eine wichtige Grundlage des empirischen Teils dieser Arbeit. Wie sich im Zuge der Schulethnografie zeigte, lassen sich in dem hier fokussierten Ausschnitt schulischer Subjektivierung, Spuren aus der vergangenen Bildungswelt der Deutschen Demokratischen Republik feststellen, die u.a. eine Analyse in längerer historischer Perspektive begründete. Dieser Untersuchungsfall weist damit eine Spezifik auf, kann aber dennoch als durchschnittlicher Fall einer allgemeinbildenden Schule gelten. Die Auswahl der analysierten Veranstaltungen im Rahmen des Unterrichts im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik, ist einerseits für den Gesamtverlauf schulischer Subjektivierung der Lebens- und Arbeitsweltvorbereitung in diesem Fach typisch, andererseits zeichnen sich diese Veranstaltungen auch als typisch für die Berliner Zukunfts- und Berufsvorbereitungen, insbesondere für das praktische Kompetenzlernen aus. Daneben sind in den untersuchten Veranstaltungen Akteure tätig, die nicht nur für den Berliner Raum zentral sind, sondern auch bundesweit diese Veranstaltungen anbieten, also eine recht große Reichweite aufweisen.

Konkret ist ab Klasse sieben, seit dem Jahr 2011 im Berliner Schulgesetz, unter dem Begriff des „Dualen Lernens“ (synonym wird in Berlin und auch anderen Bundesländern der Begriff „Praxislernen“ verwendet) eine weitreichende Vorbereitung auf die Arbeitswelt niedergeschrieben. Seitdem wird in verschiedenen Expertenzirkeln die Ausgestaltung und Konkretisierung des Berliner Konzepts weiterentwickelt. Unter anderem werden Kooperationspartner und deren Leistungen an den Schulen definiert, in der schulischen Praxis erprobt und Standards für Qualität, Evaluation und Zertifizierung der Berufsvorbereitung entwickelt.[224] Die Wissensvermittlung erfolgt im Rahmen des „Dualen Lernens“ in besonderen Formen und an typischen Orten. So ist etwa das projektbasierte, praktische und selbstgesteuerte Lernen in außerschulischen Lernorten, wie etwa in Werkstätten typisch. Ein Modus ist hierbei charakteristisch für das „Duale Lernen“, was die ersten Analysen von Veranstaltungen zeigten (Keil/Schmidt 2016a). Es ist der Modus des „als ob“, in denen zukünftige Situationen des Arbeitslebens anhand spielerischer[225] Experimentalsituationen

[224] Als zentrale Steuerungsinstitution ist die Initiative „Partner Schule Wirtschaft“ in Berlin tätig. Siehe hierzu www.psw-berlin.de, Zugriff zuletzt am 27.02.2016.

[225] Eingrenzend muss angeführt werden, dass entgegen der oben ausgeführten Definitionen von Spielen, diese sehr wohl Auswirkungen haben, da sie in die Notengebung eingehen und darüber hinaus auch Folgen in der Peer Group zeitigen (können). Sie sind Teil der generellen Regeln schulischen Lernens und der lokalen Schulkulturen.

simuliert, reflektiert, ausgewertet und bewertet werden.

Die konkrete Umsetzung eines Konzepts der Arbeitsweltvorbereitung, basierend auf den oben genannten Reformvorgaben, obliegt den Schulen laut Schulstrukturreform (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, S. 3). Die in der Reform formulierten Elemente des Praxislernens sind, das zeigt die empirische Analyse, schon weitgehender Teil der schulischen Subjektivierungspraxis (Lorenzen/Schmidt 2015).

Die ausgewählten Situationen der teilnehmenden Beobachtungen erfolgten über deren Relevanz im gesamtschulischen Verlauf sowie natürlich über Zugangsmöglichkeiten zu einzelnen Veranstaltungen. Damit werden vornehmlich herausgehobene Situationen („Events") in den Blick genommen und es kam zu keiner längerfristigen Teilnahme am schulischen Alltag, lediglich punktuell erfolgte die Teilnahme am gewöhnlichen Schulablauf, z.B. in der Nachbesprechung des Schülerpraktikums im Unterricht.

Der Vorteil der Analyse unterschiedlicher Situationen liegt in dem Fall in der einfachen Möglichkeit des Vergleichs (als zentrales Prinzip jeder Analyse). Für die Analyse dieser Situationen erwiesen sich zwei Metaphern als hilfreiche Analyseinstrumente für die Herausarbeitung von Blickregimen beziehungsweise Beobachtungsverhältnissen. Sie lieferten Hinweise auf Formen der generellen Charakteristika der Situationen, als ein Element der Konstellation und gaben im Hinblick auf die Charakterisierung dieser als Visualisierungsapparaturen Hinweise auf Macht- und Herrschaftsverteilungen. Die verwendeten Metaphern waren durch die Arbeiten Foucaults (Gefängnismetapher) und Bezüge zur Wissenschaftsforschung (Labor- beziehungsweise Experimentmetapher) inspiriert. Letzteres sensibilisiert auch für Formen und Grade der Standardisierung sowie des Aspekts der Wissensproduktion in-situ. Karin Knorr Cetina beispielsweise bestimmt die Besonderheit von Laboren durch die zeitliche Unabhängigkeit der Analyse der Untersuchungsphänomene. Die Herauslösung dieser aus ihrem natürlichen, räumlichen Kontext ermöglicht damit die Verhandlung aller Objektaspekte und neuen Objektkonfiguration, so die Autorin (Knorr Cetina 1999/2002, S. 65).[226] Am Fallbeispiel der Entwicklung der Wassermann-Methodik zum Nachweis von Syphilis, führt Ludwik Fleck ebenso konzeptionelle Überlegungen zum Experiment im Kontext der Denkstiltheorie aus, die Anregungen für die Analyse boten. Fleck zeigt an diesem Beispiel, dass selten nur ein Experiment gemacht wird und ausreicht, sondern dass es sich meist um ein System von Experimenten und der Kontrolle des Systems handelt, also Experimentalsysteme, die wechselseitig aufeinander verweisen. Diese Techniken bilden einen engen Verweisungszusammenhang innerhalb der Wissensproduktion von Denkkollektiven. Der ‚Grad' der Verfestigung des damit verbundenen, sich entwickelnden oder sich wandelnden Denkstils lassen sich an den experimentellen Praktiken und Formen der Experimente herausarbeiten. Fleck differenziert hier verschiedene Stadien des Denkstils (s.o.) und experimentelle Erkundungen des Neu-

[226] Herbert Kalthoff hat die zentralen Merkmale von Laboratorien auf Internatsschulen übertragen, siehe hierzu Kalthoff (1997).

en. Von den anfänglich unklaren, unfertigen und einmaligen Experimenten werden im Zuge der Denkstilentwicklung die Experimente klarer, präziser und beliebig reproduzierbar. Sie dienen in dem letzten Stadium dann weniger der Generierung neuer Erkenntnisse, sondern werden eher für Demonstrationszwecke oder Einzelfeststellungen (Existenz oder Nichtexistenz, quantitatives Feststellen von Phänomenen) verwendet und sind deutlich weniger selbständig, da sie „[…] vom System früherer Experimente und Entscheidungen geschleppt werden." (Fleck, 1980, S. 114).

Fleck führt dabei die enge Verknüpfung der Entwicklung des Denkstils, der Wahrnehmung und dem Empfinden mit der Experimentalanordnungen aus: Beispielsweise die anfänglichen, tastenden experimentellen Praktiken und das damit verbundene, ungerichtete, chaotische und widersprechende *Schauen,* das mit zunehmender Erfahrenheit und entsprechenden experimentellen Methoden sich wandelt zum unmittelbaren, denkstilgemäßen (selektiven) *Sehen* („Das Erkennen verändert den Erkennenden.", ebd., S. 114). Parallel zeigt Fleck den damit einhergehenden Ausbau ganzer Experimentalsettings, in dem die Einzelelemente präzise aufeinander abgestimmt sind und in der vollkommenen Verfestigung des Denkstils („Denkstilzwang") münden. Dies geht mit dem Verlust der Fähigkeit zu heterogenem Gestaltsehen und Tatsachen einher (ebd., S. 112). Die Verknüpfung des Phasenmodells der Denkstilentwicklung im Zusammenhang mit Aspekten materiellen Experimentalsettings, der Wahrnehmung und dem Empfinden, scheint mir hilfreich für die Analyse sowie die Formen der Wissensproduktion und Wissensvermittlung im schulischen Bildungssystem und kann sicherlich als allgemeiner Inquiry-Prozess verstanden werden.[227]

Die Auswahl der Analyse der Dokumente aus dem Feld erfolgte ebenso über deren Relevanz im Feld selbst. Auch hier haben diese in Teilen also eine doppelte Funktion, einerseits als Analysegrundlage und andererseits als Kontextinformationen. Insbesondere Dokumente, die sich in den unterschiedlichen Settings und Akteurskonstellationen wiederfinden ließen („mobile Dispositivelemente") wurden hierfür ausgewählt. Als charakteristisch für die verschiedenen Objektivationen kann in dem Verlauf das Format der Liste/Tabellen gelten, was von Schülerlisten, Notenlisten, Wochenplänen, Listen der Kompetenzfeststellung, Aufgabenlisten und Listen der Ausbildungswege reicht. Neben der Analyse sprachlicher Texte umfasst der Korpus auch eine Reihe rein bildlicher Dokumente und multimodaler Artefakte. Eigenheiten der unterschiedlichen Materialien wurden in der Analyse berücksichtigt (siehe Exkurs weiter unten). Da keine vollständige und umfängliche Diskursanalyse in dieser Arbeit vorgenommen wurde, stellen sich m. E. einige Kriterien der Samplingstrategien auch nicht derart umfassend für diese Arbeit.

Exkurs: Analysen bildlicher Formate

Die Analyse der visuellen Wahrnehmung, die Prozesse der Externalisierung und Objektivierung in bildförmigen Medien als Formen der Visualität von Gesellschaft werden umfänglich in der Soziologie und in den Nachbardisziplinen analysiert (z.B. Freund 1976; Evans/Hall 1999; Harper

[227] Aus anderen theoretischen Perspektiven habe ich bereits oben auch ähnlich argumentiert und zentrale Konzeptionen und empirische Befunde ausgeführt.

2002; Schnettler/Pötzsch 2007; Raab 2008; Burri 2008a; Lucht/Schmidt/Tuma 2012; Eberle 2017). Ausgehend von der Unterscheidung sprachlich-textueller Logik, etwa durch die Gleichzeitigkeit und nicht-sequentielle Ordnung bildlicher Formate (Einzelbilder), lassen sich ebenso eine Vielzahl an Methodiken ausmachen, die auf die Rekonstruktion bildlicher Inhalte abzielen. Zumeist rekurrieren diese auf die Überlegungen Erwin Panofskys zu den Verfahrensschritten der Ikonologie und erweitern diese, etwa prominent Max Imdahl durch die Ikonik, in der die Ganzheitsstruktur des Bildes erfasst werden soll.[228] Die drei Analyseschritte, die Panofsky vorschlägt, beinhalten auf der ersten Ebene die vorikonographische Beschreibung aller Bildelemente und Eigenschaften. Im nachfolgenden Schritt werden die Bezüge der Bildelemente untereinander in Beziehung gesetzt, also die thematischen Bezüge der Motive hergestellt. Im dritten Analyseschritt erfolgt die umfassende Kontextualisierung der Bildinhalte in ihrer historischen und oder gegenwartsbezogenen Typik. Neben dem manifesten Bedeutungsinhalt werden so letztlich die latenten Bedeutungen herausgearbeitet (siehe z.B. Müller-Doohm 1997). Davon zu unterscheiden ist die Bildproduktions- und Bildrezeptionsanalyse, die dann im Sinne der oben ausgeführten Arbeiten und theoretischen Annahmen entsprechend vorgeht. Dies gilt ebenso für Film- und Videoanalysen, die bestehende Materialien und nicht selbstproduzierte Filme zum Gegenstand haben und die daneben noch die kompositorischen Eigenheiten der jeweiligen Gattungen bewegter Bilder entsprechend berücksichtigen (für einen kurzen Überblick siehe z.B. Denzin 2000; Knoblauch et al. 2006; Tuma/Knoblauch/Schnettler 2013).

Die Vorzüge der Videographie in den Sozialwissenschaften liegen in den Möglichkeiten der kleinteiligen Analyse einzelner Interaktionsverläufe und trotz aller Beschränkungen durch das Medium, natürlich auch auf der Erfassung vielzähliger Elemente, die Situationen konstituieren und die Möglichkeiten der zeitlichen Veränderung einzelner Ausschnitte und Abläufe, z.B. Vergrößerungen in einzelne Bereiche. Im Gegensatz zu Interviews und Fragebögen erlaubt diese Methodik, wie René Tuma et al. ausführen, die Fokussierung auf die Erhebungssituation. Erstere beziehen sich zumeist auf etwas, was außerhalb der Erhebungssituation liegt (Tuma/ Knoblauch/Schnettler 2013, S. 32). Als spezifische Methodik werden dabei freilich nicht alle Erlebens- und Erfahrungsdimensionen der aufgezeichneten Daten ‚eingefangen' und es gilt ebenso, die spezifische Komposition durch die Forschenden zu reflektieren. Wie die Autoren ausführen, bezieht sich dies nicht nur auf die Selektionen und Kompositionen während der Aufnahme, auch die Nachbearbeitungstechniken schreiben sich durch ihre Eigenlogik wiederum in das Bildmaterial ein. Neben den gesonderten rechtlichen Anforderungen an Bildmaterialien, weist die Aufbereitung der Daten für die Analyse und Dokumentation ebenso einige Eigenheiten auf, etwa entsprechende Transkriptionsarbeit für Feinanalysen (ebd., S. 77ff.). Entsprechend kann die Videographie als recht aufwen-

[228] Ähnlich auch Foucault in der prominenten Analyse von „Las Meninas" und für einen Überblick zum (weiten) Kunstverständnis und der Analyse von konkreten Werken und Einzelbildern im Gesamtwerk Foucaults siehe Gente (2004/2016).

dige, aber auch höchst ergiebige Methodik erachtet werden, deren Grenzen in den nötigen Ressourcen und Möglichkeiten der Erstellung von Filmaufzeichnungen liegen. Insbesondere spezifische Montagetechniken verschiedener Forschungsmaterialien und kunstvoller Kompositionen erlauben in der Analyse und (auch) Präsentationen von Forschungsergebnissen (wobei beide Schritte auch zusammen vollzogen werden können), Möglichkeiten der Schaffung von Aufmerksamkeit auf besondere Aspekte und latente Dimensionen (siehe z.B. Mohn 2013) oder auch das Vorführen von Dekonstruktionstechniken u.a.m. , wie es etwa Trinh T. Min- ha[229] praktiziert. Im Rahmen dieser Arbeit wurden videounterstützte Beobachtungen einer Projektwoche zur Berufsvorbereitung angefertigt und ausgewählte Ausschnitte transkribiert und sequenzanalytisch ausgewertet.

Grenzen der Studie

Freilich besteht durch die Auswahl der Forschungsstände, der Dokumente aus dem Feld und auch der Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Dokumenten und auch zu den Experten (im Sinne von Experten für einen spezifischen Bereich ihrer Lebenswelt) eine Begrenzung dieser Arbeit. Das betrifft sowohl die historische Rekonstruktion der Modellpraktik und schließlich die verschiedenen Situationsanalysen, als Fallstudien des schulischen Untersuchungsfalls. Die theoretischen Perspektiven und Konzepte mittlerer Reichweite (Merton) wurden vorab ausgeführt, die ebenso den Blick auf spezifische Aspekte leiten. Auch gehen nicht alle erhobenen Daten in diese Arbeit ein. Entsprechend der Fragestellung und den oben ausgeführten Entscheidungen der Auswahl des Datenkorpus, erfolgte eine notwendige Begrenzung der Analyse. Und auch das eigene, fehlende Wissen und Kapazitäten zum Schreiben dieser Arbeit, begrenzen selbstverständlich diese Studie.

Wie eingangs ausgeführt, steht mit dieser Studie die Analyse im Vordergrund und nicht die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen; dies erfolgte an anderer Stelle (siehe Kühnel/Zifonun 2016).

Übersicht zum Umfang und Daten in den Klassen Sieben bis Dreizehn

15 Interviews mit Schülern der 10. Klasse
4 Interviews mit Schülern der 13. Klasse
5 Interviews mit Schülern 13. Klasse (Nacherhebung für Kontextinformationen)
4 Interviews mit schulinternen Experten
4 Interviews mit schulexternen Experten
Teilnahme an Praktikumsbesuchen einer Lehrerin an drei Tagen sowie an der Nachbereitung des Praktikums im Unterricht der 9. Klasse
Teilnahme an einer einwöchigen Veranstaltung zur Berufsvorbereitung mit schulinternen und -externen Experten

[229] Siehe hierzu z.B. Denzin (2000) oder auch http://trinhminh-ha.com/films/, Zugriff zuletzt am 26.03.2018.

Teilnahme an Veranstaltungen der Schüler bei schulexternen Kompetenzerkundungen und -feststellungsverfahren
Teilnahme an Vorbereitungstreffen an der Schule (Planung von berufsvorbereitenden Angeboten), Beratungsgespräche mit Schülern an der Schule, Organisation einer Informationsveranstaltung zum Studium an einer Hochschule und Begleitung der Schülern an eine Hochschule u.a.

3. Historische Rekonstruktion schulischer Bildungsdebatten

Nach den Ausführungen zu den gesellschaftlichen Transformationsprozessen und insbesondere mit Blick auf Bildungs- und Arbeitswelt(en) sowie der sie evozierenden und begleitenden Diskurse, wende ich mich nun der Frage der Restrukturierungen im Feld der *schulischen Bildung* zu. Welche Entwicklungen sich in den letzten Jahren zeitigten und welche Interdependenzen zu den bereits ausgeführten gesellschaftlichen Bereichen bestehen, sind Gegenstände dieses Kapitels. Dabei steht und bildet die spezifische Modellpraktik den Ausgangspunkt.

Beginnen werde ich die Diskussion erneut mit einer allgemeineren Einordnung der zentralen makrostrukturellen Prozesse aus einer diachronen Perspektive. Entlang der Fragestellung und den Akzentuierungen in den Teilfragestellungen der Arbeit werden die Lehr-Lernmethoden („tätiges, handlungsorientiertes Praxislernen") und die Bedeutung des Körpers, beziehungsweise Formen des Körperwissens in der schulischen Bildung, (erneut) thematisiert. Die Verschiebungen und Zusammenhänge zum Teildiskurs „schulischer Übergange" ist ein Teilbereich in dem Kapitel.

3.1 Schulische Bildung und schulischer Bildungswandel

Nach einem kurzen Überblick zur Bildungsorganisation von Schulen und einer Skizze aktueller Bildungsdebatten und Entwicklungen, wird nachfolgend in längerer historischer Perspektive die *Transformation schulischer Bildung* ausgeführt. Dies erfolgt entlang der Beschreibung von drei Zeiträumen, beginnend ab dem Jahr 1890. Die Jahre 1933 bis 1945 werden dabei ausgespart und anschließend die Debatten bis in die 1990er Jahre dargestellt.

Wie Ricken (2006) in der Analyse der „Ordnung der Bildung" beschreibt, etablierte sich die Vorstellung von „Bildung" als historische Tatsache und „Berechtigungswesen" im 19. Jahrhundert und weist einen spezifischen Zuschnitt als „deutsches neuzeitlich-aufklärerisches Konzept" auf. Dies war auch maßgeblich für die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft und die noch im 18. Jahrhundert vorherrschende Vorstellung, der „[...] von außen angetragenen Erziehung [...]" (ebd., S. 183). Diese wurde nachfolgend abgelöst zugunsten eines „Autonomieanspruchs" (ebd., S. 164-178).[230] Als „anthropologisches Deutungsmuster" erfolgten im Gang der Historie spezifische Ausdeutungen der Relationierung von Welt-, Selbst-, und Anderenbezug und damit verflochten auch die jeweiligen Vorstellungen von Lebensführung. Humboldt und Fichte markieren für den Autor

[230] Laut Duden (2013, S. 170) entwickelt sich der Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert zu einem pädagogischen Begriff.

einen Punkt, ab dem Bildung als „Individualpädagogik" erachtet wurde (ebd., S. 325).

Aus funktionalistischer Perspektive[231] obliegt Schulen vornehmlich die Qualifizierungs- und Auswahlfunktion sowie eine allgemeinere Legitimationsfunktion (Brüsemeister 2008, S. 42 f.). Dass Schulen, die ihnen gesellschaftlich anvertrauten Aufgaben, insbesondere die der Qualifizierung und Integration in unterschiedlichem Maße erfüllen, arbeiten eine Reihe von Studien der Bildungssoziologie heraus (Brüsemeister 2008, S. 81). Die Frage der Nivellierung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen kann sicherlich als eine der zentralen Forschungsbereiche der Bildungswissenschaften erachtet werden.

In einem ersten Schritt lassen sich Schulen somit als eine der modernen Expertenorganisationen charakterisieren, die sich in der jeweiligen Form des Organisierens der zentralen Ziele freilich im Gang der Historie unterscheiden. Neben der Vermittlungsleistung zwischen Umwelt und Organisation sowie zwischen Schule und interner (Unterrichts-)Interaktionen, obliegt der Schule auch die Vermittlung, Ausgestaltung und das Ausbalancieren der Professionslogik mit der bürokratischen Rationalität.[232]

Unter Bezugnahme auf neo-institutionalistische Arbeiten charakterisiert Thomas Brüsemeister (2008, S. 180ff.) die Eigenart schulischer Bildungsorganisationen als in sich spannungsreiche Form, die durch zwei unterschiedliche Prinzipien der Binnenorganisationen charakterisiert ist.[233]

In Schulen, so der Autor, verschränken sich die Rationalitäten der Profession der Bildungsbeauftragten mit bürokratischen Prinzipien. Diese Doppelrolle, die die Lehrenden einnehmen, weist auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Orientierungen und Anforderungen auf, die potentiell konfliktär sein können. Beispielsweise ist ein konstitutives Merkmal bürokratischer Organisation die Schriftlichkeit und Aktenmäßigkeit, die, so der Autor, keine vergleichbare Entsprechung in einer „[...] schriftlichen Berufskultur der Lehrkräfte hat [...]" (ebd., S. 181). Auch zählt der Autor dazu die Anforderung der umfassenden pädagogischen Arbeitsausführung, die Ergebnisorientierung und das Leistungs-Output der Organisationsrolle. Ebenso stellen die Anforderungen der Einbringung der gesamten Person, der Mitgliedschaftsrolle in der Organisation, die arbeitsteilige Organisation, Koordination von Aufgaben sowie die „[...] dominierenden Fiktionen kollegialer Gleichheit [...]" (ebd., S 182) der Professionsrolle ähnliche spannungsreiche Aspekte und Erfordernisse dar.[234] Das Berufsfeld der Lehrenden weist neben der Strukturierung der Kontextbedingungen durch die jeweilige Bildungshoheit der Länder eine weitgehend eigenverantwortliche Arbeits- und Berufssituation auf, in die ebenso eine Reihe weiterer gesellschaftlicher Erwartungen

---

[231] Die hier angeführte funktionalistische Perspektive der Analyse des Bildungssystems, beziehungsweise der Organisation Schule, wurde etwa prominent von Talcott Parsons und Helmut Fend vertreten. Aus dieser Perspektive wird ein einseitiger Zusammenhang des Bildungssystems und dem weiteren gesellschaftlichen Kontext angenommen, der durch eine Reihe von Autoren heftig kritisiert wurde, wie Thomas Brüsemeister (2008, S. 43) argumentiert.

[232] Entsprechende Steuerungen von ‚Außen' müssten demnach an beiden Bereichen ansetzen. Zu den Schwierigkeiten der Steuerung des Bildungssystems siehe Brüsemeister (ebd., S. 182ff.).

[233] Zu der Doppelorientierung in der Bildungsarbeit am Beispiel jüngerer Umstrukturierungen von Bildungsinstitutionen (Schule, Universität und Weiterbildungseinrichtungen) siehe auch Karin Lohr/Peetz/Hilbrich (2013, S. 28ff.).

[234] Siehe hierzu auch Brüsemeister (ebd., S. 182).

eingehen, etwa die umfassenden Tätigkeiten für das Gemeinwesen (ebd., S. 185-186), der lokalen Rahmenbedingungen sowie die jeweilige Schulkultur u.a.m.

In der Debatte um die schulische Bildung wird, neben den Fragen der Integration, der Abmilderung sozialer Ungleichheiten und damit verbunden der weiteren Bildungs- und Lebenschancen der ihr anvertrauten Schüler, die generelle Ausrichtung und Akzentuierungen der Inhalte und Formen der Wissensvermittlung in Schulen diskutiert. Die Fragen, welche Wissensbestände und Fertigkeiten als allgemein relevant erachtet werden und notwendig im Hinblick auf die Lebensführung in pluralisierten Gegenwartsgesellschaften sind, werden vielfältig thematisiert (exemplarisch hierzu Keller 2010; Lohr/Peetz/Hilbrich 2013). Formen, Inhalte, Wandel und Funktion schulischer Bildung sind im Grunde seit dem Bestehen der Institution Schule beständiger Problematisierungs- und Aushandlungsgegenstand. Dies erfolgt in den verschiedensten lokalen wie auch globalen Arenen[235].

Eine Reihe von Studien verweisen auf die sich *gegenwärtig vollziehende Neustrukturierung des Bildungsdispositivs* – beziehungsweise auf „das Sozialisationsdispositivs" (Gasteiger 2015). Mit-strukturierende Effekte auf den lokalen Ebenen haben dabei globale Spezialdiskurse und Organisationen. Dies erzeugt eine Reihe von Interdependenzen und (nicht-intendierter) Nebenfolgen in diesem Ensemble, die wiederum Gegenstände der Bearbeitung werden. Zentralen Aspekte der Neustrukturierung werden im Folgenden skizziert.

Seit dem sogenannten „Pisa-Schock" im Jahr 2000 wurde die *Debatte um schulische Bildung in Deutschland* sehr grundsätzlich geführt und hat in der Folge eine Reihe tiefgreifender Wandlungsprozesse an Schulen angestoßen. Beispielsweise wurden im Zuge des Bildungsgipfels im Jahr 2008, in dem die „Qualifizierungsinitiative für Deutschland" beschlossen wurde (BMBF 2008) und parallel dazu – und dies ist für den hier verfolgten Untersuchungsgegenstand besonders relevant – im Bildungsbericht 2008 eine Krise *im Übergangssystem diagnostiziert* wurde, eine Reihe von Programmen eingeleitet (Amos 2013, S. 923). Die Problematisierung von schulischer Bildung ist dabei aufs Engste mit dem Diskurs um die „Wissensgesellschaft" verknüpft, in der Bildung auch eine spezifische politische und ökonomische Bedeutung im globalen Wettbewerb der Industriestaaten zugewiesen wird (Münch 2009, S. 33; Keller 2010).

Die Fragen der Zukunft von Arbeit und der Gestaltung schulischer Bildung sind eng miteinander verwoben (Meyer/Ramirez 2005; exemplarisch siehe Becker 2011, S. 18). Mit der Umstellung auf den Kompetenzbegriff seit den 1960er Jahren schließt das schulische Bildungssystem dabei deutlich enger an Arbeitsmarktanforderungen an (Keller 2010, S. 62). Spätestens nach dem „PISA-Schock", so auch Keller, erfolgt die Zuspitzung in der Debatte um Bildungskonzepte und auch die Frage des Praxisbezugs wurde relevant, wie der Autor (2010, S. 35) mit Verweis auf die Debatte der beruflichen Bildung in der Arbeitswelt ausführt. Neben der Frage der Restrukturierung von

[235] Im Sinne der Konzeption von Anselm Strauss (1978), der im Modell der Arena das Zusammentreffen divergierender Perspektiven sozialer Welten thematisiert.

Bildungsinstitutionen kreist die Debatte im Kern um ein Modell, das eher auf Erfahrungswissen abzielt und um ein eher wissenschaftsorientiertes Konzept, so Keller (ebd., S. 35). Die Frage also, was und wie im Feld schulischer Bildung (im Sinne Foucaults) regiert werden soll, ist ein höchst umkämpftes Terrain. Festzuhalten bleibt zunächst, dass in dieser Bildungsdebatte basale Aspekte der symbolischen Ordnung sowie gesellschaftliche Institutionen und Klassifikationen verhandelt wurden und anhaltend verhandelt werden.

Ein relevanter Aspekt in der Debatte, und meines Erachtens zentraler Bereich einer dahingehend eigenen Dynamik mit Einfluss auf den weiteren schulpolitischen Diskurs, können die Diskurskämpfe und Bewegungen des „praktische Lernens" um das Fach Arbeitslehre erachtet werden, das eine spezifische Entwicklung aufweist und sich in der jüngeren Debatte aus verschiedenen Diskurstraditionen speist. Diese werde ich im Folgenden vornehmlich auf Basis der bestehenden Forschungsliteratur rekonstruieren. Damit versuche ich auch die eigenen Entwicklungen und Interdependenzen der ausgeführten endogenen und exogenen Aspekte und Ebenen zu berücksichtigen und damit einer multiperspektivischen Analyse des Untersuchungsbereichs gerecht zu werden.

Eine Reihe von Arbeiten verdeutlichen die Zusammenhänge aktueller Bildungspraxis in globalen Wandlungsprozessen von Bildungssystemen über eine Vielzahl von Restrukturierungs- und Standardisierungsbemühungen der angeführten internationalen Agenturen, so auch in der *schulischen Berufsbildung.*

Wie Lohr, Peetz und Hilbrich (2013, S. 31) ausführen, sind Bildungsorganisationen gegenwärtig einerseits konfrontiert mit ökonomischen Semantiken, Organisationsmodellen und Effizienzkriterien. Andererseits stellen diese genau diejenigen Institutionen dar, die die Folgen der Ökonomisierung prozessieren und verarbeiten (sollen). In der Beurteilung verschiedener Bereiche von Bildungsorganisationen werden, so die Autoren, „[...] ökonomische Mythen der Effizienz [...]" (ebd., S. 31) wirksam.

Auf der *Ebene der Schulen* bedeuten die skizzierten Entwicklungen zum Beispiel eine zunehmende Autonomie und Marktorientierung, in der beständige Evaluationen, Qualitätsmanagement und Rankings eine Wettbewerbslogik vorantreiben, die sich in den konkreten Lernarrangements niederschlägt (Brüsemeister/Eubel 2003; Keller/Hofer 2012; Lohr/Peetz/Hilbrich 2013).

Dies verweist erneut auf die Vorstellung von schulischer Bildung als Humankapital und die Relevanz der Sozialfigur „unternehmerischer Akteure" (Bröckling 2007), die ihr Humankapital lebenslang optimieren sollen. Dies ist wiederum eng an die spezifische Verwertbarkeit und den „Platzierungskämpfen" (Keller) auf dem Arbeitsmarkt geknüpft (Keller 2010; Bude 2011). Der spezifische diskursive Zuschnitt des aktuellen schulischen Bildungsverständnisses zeigt sich in der oben ausgeführten Kompetenzlogik, die im Kern die „Selbstorganisationsdispositionen" adressiert und auch das selbstgesteuerte und lebenslange Lernen ermöglichen soll (Pongratz 2004, S. 254).

Roswitha Lehmann-Rommel (2004) hebt in der gouvernementalitätstheoretischen Analyse des *Schulentwicklungsdiskurses ab den 1990er Jahren* die Verbindung von kybernetischen Managementmodellen und Überlegungen aus dem Pragmatismus und der Aktivitätstheorie hervor.[236] Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs konstatiert die Autorin zwei Positionen: Zum einen in der eine reine Reproduktion neoliberaler Imperative vertreten wird und zum anderen eine ideologiekritische Position, in der Ökonomisierung und Humanisierung als getrennt erachtet werden. Letztere Position rekurriert auf traditionelle Bildungskonzepte, in denen das Deutungsmuster eines „'wahrer Kern(s, Lisa-Marian Schmidt)'" von Bildung zentral ist (ebd., S. 262). Für den *Schulentwicklungsdiskurs* fokussiert die Autorin die Diskurse zu *Partizipation*, *Selbstreflexion* und der *Rückmeldung* als zentrale Schulentwicklungskonzepte (ebd., S. 267). Insgesamt bilden die zentralen diskursiven Wissensbausteine zumeist ein weites Bedeutungsfeld, was die Anschlussfähigkeit an Gemeinsamkeiten von verschiedenen Positionen erleichtert und eine Reihe heterogener Akteure leichter einzubinden hilft (ebd., S. 267).

Das Deutungsmuster der „*Partizipation*" nimmt in den Diskursen eine zentrale Stellung ein und wird im Hinblick auf die Schulsteuerung als Paradigmenwechsel erachtet. Dabei werden zum einen die Schulakteure als Beteiligte mit einer spezifischen professionellen Identität konstruiert und diese in den schulischen Entscheidungsprozess eingebunden, was, so die Autorin, zur Folge hat, dass eine Dezentralisierung von Entscheidungen zu beobachten ist. Auch können damit zurechenbare Leistungen markiert werden, die wiederum einen Ansatzpunkt für verschiedenen Techniken der Qualitätsverbesserung bilden (ebd., S. 267-268).

Der verpflichtende Charakter der Partizipation beinhalte, so die Autorin, die Annahme und das Versprechen der Effektivität und Qualitätsverbesserung, wenn etwa lokale Organisationsweisen entwickelt werden. Unter Verweis auf empirische Studien betont sie, dass es in der Praxis zumeist lediglich die Umsetzung der Politiken, der Schulverwaltung und die Formen der Zielerreichung sind, in die Schulen tatsächlich mit einbezogen werden und über die sie konkrete Gestaltungsspielräume erlangen (ebd., S. 269). Die Vorstellung der „Umsetzbarkeit" beinhaltet ein relativ problemloses Verständnis der Ausführung und des Wandels, was letztlich zugespitzt wird auf die Umsetzung „richtiger Modelle" und deren Gelingen wiederum von dem Einsatz der beteiligten Akteuren abhängt. Auch sind diese mit spezifischen Anerkennungsbedingungen verbunden (ebd., S. 270). In dieser Konstellation kommt eine Figur zum Ausdruck, die typisch für den öffentlichen Diskurs zu Schulreformen ist, so Lehmann-Rommel: Das Bildungssystem gilt als Heilmittel für alle Problemlagen bei gleichzeitiger Abwertung der Bildungswelten (ebd., S. 270). Die „mechanisch-lineare" Vorstellung der Arbeitsweise, Effektivität und erfolgreichen Zielerreichung von Schulen sowie die ausgeführten Vorstellungen über die Verantwortlichen in der Umsetzung von Reformvorgaben, der Umsetzungsmodelle und Modellpraktiken im Umgang mit „Widerständen"

[236] Die Autorin zieht für die Analyse sowohl bildungspolitische als auch schulpädagogische Schriften zur „Schulentwicklung" heran (ebd., S. 268). Generell konstatiert Lehmann-Rommel, dass diese sich durch einen spezifischen normativen Impetus auszeichnen, in dem etwa Vorannahmen und Implikationen nicht erläutert werden (ebd.).

führen schnell, so die Autorin, zu Exklusionseffekten (ebd., S. 271). Die so erzeugte Komplexitätsreduktion eröffnet wiederum einen Möglichkeitsraum für weitere Aktivitäten und die Hervorbringung und Einbindung der Akteure als „unternehmerische Akteure", als „Verbündete in der „Qualitätsentwicklung" und als Garanten für Wohlstand, Wachstum und Wohlergehen (ebd., S. 271). Der Diskurs zu Schulentwicklungspraktiken beinhalte, so Roswitha Lehmann-Rommel weiter, auch die *Problematisierung von Lernprozessen und das Emotionsmanagement.* Vorzug und Forderungen im Hinblick auf das Lernen und die Ausgestaltung der Lernprozesse erhalten dabei Metakognitionen und selbstreflexive Lern- und Lehrweisen. Bildung(-sentwicklung) wird so vornehmlich an den Problemlösungskompetenzen und der Motivation festgemacht und verknüpft mit der Obsession zur Qualitätsverbesserung (ebd., S. 273f.). Als zentrale *Technik der Reflexion und Vermessung* wird dabei eine möglichst umfassende Feedbackkultur erachtet, die bereits oben z.B. im 360 Grad Feedbackverfahren angesprochen wurde. Im Anschluss an Nikolas Rose spricht Lehmann-Rommel von einem Verfahren der „Regierung durch eine Community" (ebd., S. 276). Neben der zunehmenden Thematisierung und dem Einbezug des Emotionsmanagements als Teil schulischer Bildungspraxis, erhält auch die Gesundheitsförderung einen wichtigeren Stellenwert in der Schulpraxis und ist auch Teil des Qualitätsmanagements (ebd., S. 273). Die Wirkungen, die durch derartige Bildungskonstellationen erzeugt werden (können), sind höchst ambivalent. Lehmann-Rommel stellt heraus, dass das Evozieren von Höchstleistungen bei permanenter Beurteilung und Androhung persönlicher Demütigungen, massive Instabilitäten erzeugen kann und auch das Verhindern des Aufbaus einer kritischen Distanz zu diesen Anforderungen und Techniken (ebd., S. 276f.). Mit der Ausweitung und Verschiebung der Verantwortungsbereiche, und hier insbesondere den zunehmenden Organisations- und Evaluationsaufgaben, werden nicht nur wertvolle Ressourcen von den Unterrichtsaktivitäten abgezogen, sondern sie bergen auch die Gefahr weiterer Nebenfolgen für das Erleben der Lehrenden und der Kernaktivitäten an Schulen. Dies könnte sich etwa zeitigen in der weiteren Entgrenzung von Kontrollkulturen oder dem Anstieg von Entkoppelungsphänomenen (ebd., S. 276). Gegenwärtig lässt sich eine Vielzahl von heterogenen Bildungsbündnissen ausmachen. Etwa sind wichtige Vertreter der Reformpädagogik wie beispielsweise McKinsey, der OECD oder der Bertelsmann Stiftung beratend in zentralen Agenturen, tätig (ebd., 482ff.). Bedeutend für diese Verbindung sind das zunehmend beförderte „selbstgesteuerte Lernen" und die damit verbundene Debatte der (Selbst-)Verantwortung (ebd., S. 492-493). Auf die Verbindung der neoliberalen Idee des unternehmerischen, sich selbst managenden Selbst und die reformpädagogische Idee des selbstständigen Schülers verweist auch Rabenstein (2007) in der Analyse von schulischen Portfoliotechniken.

3.1.1 Reformpädagogiken um 1890

Die Bedeutung von *reformpädagogischen Diskursen* um die Wende hin zum 20. Jahrhundert in gegenwärtigen Bildungsreformen, heben neben Lehmann-Rommel auch z.B. Johannes Bellmann

und Florian Waldow (2007), Kerstin Rabenstein (2007) und Franzjörg Baumgart (2001a) hervor; und auch die ersten dahingehenden empirischen Explorationen dieser Arbeit legten dies nahe. Die Klärung der Frage, ob und inwiefern eine Strukturkontinuität lose Bezugnahmen oder ein Wandel schulischer Bildung dahingehend auszumachen ist, wird im nachfolgenden Abschnitt die Bedeutung der Reformpädagogik ausgeführt und mit der Empirie des schulischen Untersuchungsfalls in Kapitel vier in einen Zusammenhang gebracht. Zu fragen ist, ob und wie ältere Deutungsfiguren Bezugspunkte sind (und wenn ja wie?) für die untersuchte Bildungsreform und deren Umsetzung – oder insgesamt weitestgehend stringent tradiert wurden. Wenn dem so ist, stellt sich anschießend die weitere Frage, wie im Verlauf des schulischen Bildungswandels diese transformiert wurden/werden und ob sie (noch) relevante Gegenpositionen sind. Die Rekonstruktion zentraler Diskurse, beziehungsweise Dispositive der Reformpädagogik erlauben ebenso eine umfassendere Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstandes. Wie oben ausgeführt, sind reformpädagogische Kritiken und zentrale Wissensbausteine in eine Reihe gegenwärtiger Diskurse und Subjektmodelle eingegangen.

Die Herausforderung der Rekonstruktion einzelner Stränge, beziehungsweise die Formation der Reformpädagogik aus der bestehenden und umfassenden Forschungsliteratur besteht u.a. darin, dass sich die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin erst im Übergang zum 20. Jahrhundert institutionalisierte und der gesellschaftspolitische und -kulturelle Kontext in dem betrachteten Zeithorizont sich durch rasante und massive Wandlungsprozesse und überaus komplexe sozio-kulturelle und weltpoltische Zäsuren auszeichnete.[237] Das Jahr 1890 ist als Zeitpunkt auch relevant, da in dem Jahr die Arbeiterschutzgesetze in Kraft traten, die Sozialdemokratie die meisten Wählerstimmen erhielt und in Berlin vom 4.-17. Dezember eine zentrale Schulkonferenz abgehalten wurde. Auf der Konferenz wurde auch die fehlende Verbindung von Schule und Leben kritisiert, die bestehenden Debatten gebündelt und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht, so Oelkers (2005, S. 27). Im 19. Jahrhundert erfolgte im deutschsprachigen Raum eine permanente Kritik an den bestehenden Schulen, der Aufbau eines vermehrt wissenschaftsorientierten Bildungssystems und die Professionalisierung der Lehrerausbildung und -verwaltung. Ebenso wurden die Schulen säkularisiert, die Schulbesuche signifikant gesteigert und die Verlängerung der Regelschulzeit in den meisten Ländern des Deutschen Reiches auf acht Jahre erhöht. Im Jahr 1919 wurde die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in der Weimarer Verfassung niedergeschrieben, so zusammenfassend Oelkers (2005, S. 30-34). Die Schulreform wurde u.a. von Max Weber und Werner Sombart scharf kritisiert, so der Autor (ebd., S. 81). Als zentrale institutionelle Infrastruktur und Plattformen der Auseinandersetzungen der Reformen sind etwa die um 1914 bestehenden 345 pädagogischen Zeitschriften, der „Bund für Schulreformen“ und eine Reihe von Vereinen, die sich

[237] Z.B. Oktoberrevolution, diverse politische Übergangssysteme, zwei Weltkriege und deren Folgen, die Weimarer Republik, Reichsgründung in Deutschland, politische Radikalisierungen und NS-Diktatur, Weltwirtschaftskrisen und Inflation, Massenarbeitslosigkeit, Gleichstellungsbeschlüsse zwischen den Geschlechtern u.v.m.

neu gründeten, zu nennen (ebd., S. 92). Für die internationale Debatte der Reformpädagogik waren insbesondere die Gründung und Aktivitäten der „New Education Fellowship" ab 1921 zentral und die später in „World Education Fellowship" umbenannt wurde. Diese richtete die zentralen Konferenzen aus und sie war auch Ausgangspunkt für die Gründung nationaler Sektionen, so Ehrenhardt Skiera (2010, S. 468).

Diese Dynamiken können hier nicht umfassend dargestellt werden und ebenso wenig ist ein zentrales Ereignis auszumachen, das als Gelegenheitsstruktur oder Anlass für die Diskurs(neu-)produktion und/oder Diskurskämpfe erachtet werden kann/können, was wiederum als Charakteristikum der Zeit und Komplexität gedeutet werden kann.[238]

Als (Selbst-)Bezeichnung für eine Reihe unterschiedlicher Strömungen, die aus der sozialreformerischen Bewegung im Übergang zum 20. Jahrhundert hervorging, verwende ich zunächst einen weiten Begriff der Reformpädagogik[239] und beschränke mich in den Ausführungen auf die zentralen Aspekte ab ca. dem Jahr 1890[240] (zur Historie und den einzelnen Diskurssträngen der Reformpädagogik siehe z.B. Tenorth 1992; Skiera 2010).

Die Definitionskämpfe um die Abgrenzung reformpädagogischer Stränge, deren Wissensordnungen und Techniken, Wegbereiter, Protagonisten, zeitliche Datierungen und Kritiken halten nach wie vor an. So wird beispielsweise die Kennzeichnung der Reformpädagogik als neue Phase der Pädagogik bestritten und als Fortsetzung der neuzeitlichen Pädagogik eingeordnet; oder lediglich das veränderte Kindbild als genuin neues Element akzeptiert. Die Bewegung insgesamt wird als Fiktion oder noch weitergehend als „[...] politisch gefährliche Phantastik." deklariert, wie Skiera (2010, S. 6) im Zusammenschau der Debatten um die Reformpädagogik ausführt. Daneben bestehen aber auch Positionen, wie etwa von Heinz-Elmar Tenorth, der die reformpädagogische Bewegung als „[...] epochalen Einschnitt im Erziehungsdenken [...]" (ebd., S. 7) bewertet. Meiner Ein-

---

[238] Ich folge dem Verständnis Foucaults, dem es nicht um die Rekonstruktion eines Ursprungs ging.

[239] Die ersten Überblicksstudien zu den einzelnen Strängen der Reformpädagogik und damit der beginnenden Kanonbildung erfolgt um 1910, so etwa durch F. Regner, L. Hohmann, F. Hillker und A. Ferrière, wie Skiera ausführt (2010, S. 456). Eigene Zeitschriften wurden ab ca. 1901 gegründet. Jürgen Oelkers führt als bekannteste Zeitschriften etwa „Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reformen", „Roland. Monatsschrift für freiheitliche Erziehung in Schule und Haus" u.a. an (2005, S. 93).

[240] Das Jahr 1890 ist als Zeitpunkt relevant aus den vorab genannten Gründen.

schätzung nach überwiegt in den Debatten die letztere Position.

Skiera (2010, S. 453-455) betont, dass trotz der Heterogenität der einzelnen Diskursstränge insgesamt die Reformpädagogik als eigenes Diskursfeld verstanden werden kann. Zentrale Elemente der Reformpädagogik sind die Kritiken an ‚alten Erziehungsformen', an der moderne Zivilisation, eine veränderte Kindvorstellung und daran ansetzende neue Methodiken. Als typisch erachtet der Autor auch das Ziel der Betonung und Vermittlung eines umfassenderen Sinns und einer Ganzheit des Lebens. Die Protagonisten der Reformpädagogik verwendeten selbst unterschiedliche Selbstbezeichnungen, so war die Rede u.a. von „Neuer Erziehung" (ebd.).

Klaus Plake schätzt in seiner wissenssoziologischen Arbeit zur Reformpädagogik diesen Zeitraum als Paradigmenwechsel in der Pädagogik ein, der „[...] sicher der bedeutendste in der Geschichte der Pädagogik [...]" (1991, S. 9) war. Die Innovationen in dieser Phase reichten von inkrementellen Formen, etwa der Lehrplanveränderung bis hin zu radikalen Innovationen in denen die gesamte bestehende Bildungs-, und Schulstruktur debattiert und neu entworfen wurde. Die Spannbreite der Transformationen in dem Zeitraum reichte konkret von einzelnen Schulversuchen[241] bis hin zu dauerhaften, neuen Schulformen und einer Vielzahl allgemeiner Schulstrukturreformen. Die Akteurskonfigurationen und Sprecherpositionen erfuhren dabei ebenso einen Wandel, wie auch die Vorstellungen von Entwicklung, Lernräumen und -materialien. Und auch die Lernzeiten und Lernformen standen zur Disposition und (experimentellen) Veränderung. Mit den rapiden und ebenso umfassenden gesellschaftspolitischen Transformationen wurde grundsätzlich die Reichweite und die politische Einbindung und Verortung von schulischer Bildung problematisiert.

Wie Aleida Assmann (1993, S. 65-74) argumentiert, kann das 19. Jahrhundert als „Bildungszeitalter" schlechthin gelten. Nicht nur die herausgehobene Problematisierung, was Bildung bedeutet und konkret beinhalten sollte, stellte sich vor dem Hintergrund der massiven politischen, sozialen und kulturellen Transformationen als besonders dringlich, sondern auch die Frage der Integration. Als Statussymbol und Mittel der Abgrenzung verschärften sich die Bildungspolitiken und stellten insbesondere zwischen dem „alten Bürgertum", das in Teilen noch mit der Kultur des Kaiserreichs verbunden war und den aufsteigenden Schichten, dem Proletariat und den sich verschärfenden antibürgerlichen Kräften, eine zentrale Arena der Auseinandersetzung dar, so die Autorin Assmann. Mit den Übergängen in den Regierungsformen, der sich formierenden Staatsbildung und vor dem Hintergrund der sozialen Verwerfungen, stellten sich auch die Frage nach einer nationalen Identität und damit auch die Frage nach einem gemeinsamen Bildungskanon. Die Bildungsdeutung, als Ausdruck spezifischer Ansprüche der verschiedenen sozialen Schichten und politischen Lagern und als zentrales Macht- beziehungsweise Herrschaftsinstrument, erfuhr zu dieser Zeit eine deutliche polemische Spaltung, so die Autorin. Scharfe polemische Trennlinien

[241] Für eine luzide Diskussion eines der prominenten Schulprojekte („Summerhill") und ähnlichen reformpädagogischen Ansätzen der Zeit siehe Erich Fromm (1989, S. 409-423).

wurden dabei zwischen wahrer und falscher Bildung gezogen und verbunden mit einer binären Geschlechtervorstellung. „Bildung" erfuhr eine Stilisierung als persönliches und nationales Erneuerungsprogramm, das vornehmlich ein „[...] Komplex eines *Identitätswissens* im Gegensatz zum *Sachwissen* und *Erfahrungswissen*." verstanden wurde (ebd., S. 72, Hervorhebung im Original). Wie die Autorin weiterhin ausführt, wurde Bildung und Bindung nunmehr gleichgesetzt und kann auch als Ausdruck einer Art neuen Religiosität gedeutet werden, in der die Antwort und Suche nach Normen und Werten der modernen Welt nicht als etwas zu Suchendes, sondern als etwas zu Erschaffendes verstanden wurde (ebd., S. 75). Insgesamt, so Assmann, verschob sich in dem Zeitraum die vormalige aufklärerische Bildungsidee, die als Motor und Medium der Modernisierung und Integration fungierte und damit zu einem „Instrument der Ausgrenzung" im Zuge der politischen Radikalisierungen und „Kanonisierung des Deutschtums" wurde. Latent wie auch programmatisch wurden dabei „Feinde identifiziert", insbesondere Vertreter des Kommunismus, die für eine übernationale Einheit kämpften sowie Juden, die kategorisch aus der nationalen Einheit ausgegrenzt wurden (ebd., S. 85-86).[242] Assmann hierzu pointiert:

> „In dem Maße, wie die Werte der Herkunft und Abstammung wieder zur Geltung kamen, verlor die aufklärerische Bildungsidee an Zustimmung. Patriotismus kippte um in Nationalismus, das Autonomie-Ideal in kollektive Bindungsbereitschaft, Selbsterziehung in normatives Deutschtum." (ebd., S. 88). [...] „Die Nationalismen des 19. Jahrhunderts hatten in die beiden Weltkriege, die rassistisch ausgelegte Deutschtums-Ideologie hatte in die Gaskammern der Vernichtungslager geführt. Nach der ebenso fanatisch wie systematisch betriebenen Zerstörung von Geistesgemeinschaft befand sich Deutschland nach seiner Apokalypse auf dem absoluten Nullpunkt des kulturellen Gedächtnisses." (ebd., S. 92).

Der Verlauf der Formierung des reformpädagogischen Diskurses um die Jahrhundertwende und seine weitere Verlaufsstruktur ist weitaus schwieriger zu rekonstruieren, auch durch die Vielzahl von politischen Ereignissen und verstreuten Debatten. Im Folgenden werde ich mich daher auf die in den bestehenden Forschungsständen rekonstruierten zentralen Ereignisse, Akteure und Positionen und das typische inhaltliche Repertoire der einzelnen Stränge beziehen und diese ausführen. Im Fokus stehen dabei die Modellpraktiken, die auf das praktische Lernen/Arbeiten bezogen sind, sowie die damit verbundenen weiteren Wissenselemente.

Als transnationale Bewegung war in der frühen Phase der Reformpädagogik insbesondere die „New Education Fellowship" als Dachorganisation für z.B. die Kommunikation zwischen Vertretern der europäischen und nordamerikanischen Reformpädagogik zentral (Tenorth 1992, S. 17). Insbesondere John Dewey, George Herbert Mead, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Pavel Petrovic Blonskij, Georg Kerschensteiner sind als zentrale Vertreter der Arbeitsschulen, beziehungsweise des praxisorientierten Lernens, bedeutsam in dem Zeitraum innerhalb der reformpädagogischen Bewegung (ausführlich hierzu Retter 2010).[243] Trotz der Vielzahl und teilweise widersprüchlichen Reformvorschlägen, die unter dem Begriff der Reformpädagogik gefasst wer-

[242] Zur Kanonisierung des „Deutschtums" und deren Zensurformen siehe Assmann (1993, S. 81ff.) und zur Re-Europäisierung der Bildungsidee ebenso Assmann (ebd., S. 91ff.). Zu Ausschnitten der NS-Pädagogik und Originaltexten siehe z.B. Baumgart (2001b, S.175-214).

[243] Weitere Positionen und zentrale Akteure werden nachfolgend ebenso vorgestellt.

den können, lassen sich drei zentrale Aspekte ausmachen, die diese von anderen Bildungsdiskursen zunächst abgrenzen, so Franzjörg Baumgart (2001a). Im Gegensatz zu anderen Strömungen wurden drei zentrale Themenfelder besonders konsequent und radikal von dem reformpädagogischen Diskurs (wieder) in den Mittelpunkt der Bildungsdebatten gerückt. Das sind eine veränderte Vorstellung von Entwicklung, die Individualität der Lernenden und das Themenfeld der Natur. Letzteres war sowohl auf die ersten beiden Bereiche bezogen, aber darüber noch hinausgehend auch auf die Thematisierung von Umweltbeziehung und die Bedeutung spezifischer Lernumfelder (ebd., S. 121).

Der europäische reformpädagogische Diskurs und insbesondere die im deutschsprachigen Raum situierten Debatten entwickelten sich aus drei zentralen Momenten und bezogen sich vornehmlich auf den Bereich der „Volksschule"/"Elementarschule"[244]. Wie Baumgart ausführt, war die Schulkritik der Reformpädagogik Teil des allgemeinen Krisenbewusstseins und der Krisendiagnostik, die vornehmlich als kulturelle Krise ausgelegt wurde und in weiten Teilen eher Elemente der bereits ausgeführten Künstlerkritiken umfasste, aber auch klassische Sozialkritiken beinhaltete.[245] Vor dem Hintergrund des Modernisierungsschubs um die Jahrhundertwende, bezogen sich die Kritiken etwa auf die zunehmende Dominanz materieller Werte, Entsolidarisierungstendenzen und Entfremdungsphänomene u.v.m.[246]

In dieser massiven Umbruchphase zum 20. Jahrhundert erfolgte die Vermittlung, Problematisierung und Thematisierung der gesellschaftlichen Transformationen und Verhältnisse in und durch eine Vielzahl pädagogischer Diskurse die, wie Jürgen Oelkers ausführt, sich durch eine Krisensemantik nahezu aller Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens auszeichneten. Typisch war auch die Anklagesemantik, die sich auf die Praxis der „alten Schule" bezog sowie die Heils- und Erlösungsversprechen, die ein „neues Zeitalter" und „neuen Menschen" beinhalteten. Oelkers stellt fünf zentrale Motive für die Reformpädagogik heraus: „[...] *Ganzheit* und *Vollkommenheit* aller Kräfte und Anlagen des Kindes, *Arbeit* und *Kunst* als neue Mittel der schulischen Bildung, Harmonie von *Körper* und *Geist*, *Anschauung* als Grundlage und Methode, Schule als *Schulgemeinde* und *Lebensform*." (Oelkers 2005, S. 59, Hervorhebung im Original). Dabei, so der Autor, knüpfte freilich auch die Reformpädagogik der Jahrhundertwende an vorangegangene Diskurse an (ebd.).

Ein weiterer Aspekt für die Entwicklung der Reformpädagogik stellten auch die neuen Jugendbewegungen, wie etwa die Wandervogelbewegung und Friedensbewegung[247] dar (Baumgart 2001a, S. 126).

---

[244] Zu den reformpädagogischen Einflüssen anderer Schulformen/höherer Bildungsinstitutionen siehe Oelkers (2005, S. 140).

[245] Johannes Bellmann und Florian Waldow (2007, S. 483) führen aus, dass ‚die' Reformpädagogik nur oberflächlich als „Kritik der Moderne" zu verstehen ist und sich in der Gesamtschau des reformpädagogischen Diskurses, beziehungsweise der reformpädagogischen Bewegung, eine Vielzahl an Ambivalenzen ausmachen lassen.

[246] Siehe hierzu ausführlich z.B. auch Skiera (2010, S. 50ff.).

[247] Insbesondere Wilhelm Lamszus kann als zentraler Akteur in der Verbindung von Reformpädagogik und Friedensbewegung erachtet werden sowie die „Deutsche Friedensgesellschaft", die 1892 gegründet wurde, so Oelkers (2005, S. 250f.). Die Friedenserziehung als Teil der neuen Pädagogik war auch Gegenstand der Friedenskongresse im Jahr 1890 und 1891 (ebd.).

Zwei Gruppierungen lassen sich in der Jugendbewegung unterscheiden. Während die bürgerliche Gruppierung der Jugendbewegung vornehmlich im Generationenkonflikt gegen die familiären und schulischen Verhältnisse aufbegehrte (Lebensreform), standen in der Gruppe der proletarischen Jugendbewegung die Gesellschaftskritik und -reform im Vordergrund; auch aus der eigenen materiellen Not heraus. In beiden Bewegungen hatte die Wanderung bzw. das „Weggehen" eine starke kulturkritische und politische Bedeutung und es entstand „[...] die Lust auf eine ganz neue, edle und reine Welt [...]", so Skiera (2010, S. 70-71). Ausführlich zur Wandervogel- und Jugendbewegung sowie der Vereinnahmung der Ästhetik, Motive und erlebnispädagogischen Techniken durch Kommunismus, Faschismus und andere Bewegungen siehe Skiera (ebd., S. 49, 68ff.). Plake wertet die Bedeutung der Wandervogelbewegung als zentral ein für die Durchsetzung der Autonomieforderungen Jugendlicher und die Verschiebung von Generationskulturen (1991, S. 165-209).

Neben den neuen Lebens- und Gemeinschaftsformen, die in der neuen Jugendkultur gelebt wurden, ist es insbesondere auch der Mythos der Jugend als Antwort und Lösung auf die gesellschaftlichen Problemlagen, der die Reformpädagogik beeinflusste.

Eine Reihe von Verbindungen und Gemeinsamkeiten bestanden auch zwischen der Kunsterziehungs- und Lebensreformbewegung[248] sowie der Reformpädagogik. Letztere Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden kurzen Ausführung. Nicht nur, dass eine Reihe von Vertretern der Lebensreformbewegung auch Schulen gründeten[249] und betrieben, auch die Erziehungsfrage stand in dem großformatigen Entwurf der Lebensreformbewegung im Zentrum. Folgende Gemeinsamkeiten der Lebensreformbewegung und Reformpädagogik fasst Skiera zusammen:

- „den Gedanken der Freundschaft und Brüderlichkeit in den sozialen Beziehungen („Brüderlichkeitsethik" gegen reine Nützlichkeits- und Profitbeziehungen);
- [...] den Gedanken des (gewählten oder freiwillig gesuchten) „Führers" als einer mit Charisma begabten Person, die für die Gruppe, mit und in ihr [...] für das gemeinsame „Gute" wirkt; die den „Gruppenwillen" artikuliert und repräsentiert;
- den Gedanken des „Natürlichen" in der Zielperspektive eines erneuerten Lebens respektive im Bild des Kindes und im Methodischen des Unterrichts;
- das vitalistische Konzept des Lebens und damit verbunden den Primat der „Seele", des Schöpferischen, Künstlerischen, des Werdens, der Entwicklung, der Eigenaktivität, des Erlebens gegenüber dem bloßen Intellekt;
- die Wichtigkeit der sinnhaften und körperlichen Dimension im Leben respektive beim Lernen;
- die Bedeutung des (unverdorbenen) Kindes als Garant einer zukünftig besseren Welt (Messiasmotiv);
- den Gedanken einer über ihre jeweilige Konkretion hinausreichende Bedeutung für die Menschheit insgesamt (missionarisches Motiv);
- die Bedeutung eines nicht-entfremdeten Ortes (Paradiesmotiv: „Neue Welt" beziehungsweise „Neue Schule"), ein Ort an dem der Mensch „wahrer" oder „ganzer" Mensch respektive das Kind „wahres" Kind sein kann;
- alleine die Aufgabe der Überbrückung der Kluft zwischen „falschem" und „wahrem" Leben." (ebd., S. 88)

[248] Hans-Georg Soeffner (2006) hebt für die Lebensreformbewegung insbesondere auch die weitreichenden Bezüge zu östlichen Religionen, Mystiken u.v.m. hervor. Zur Deutung und der Bedeutung des ‚Verlangens' nach „okkultistischen Trostangeboten" in der Weimarer Zeit sowie der Instrumentalisierung und Latenz dieser Bezüge und Elemente im Hitler-Mythos, siehe auch Hans-Dieter König (1998, S. 72).

[249] Prominente Beispiele für Schulgründungen im Rahmen der Kunsterziehungs- und Lebensreformbewegung sind die Arbeitsschule in der Künstlerkolonie Worpswede oder auch die Schule der „Vegetarischen Obstbaukolonie Eden" in Oranienburg (für weitere Beispiele siehe Skiere ebd., S. 84ff.).

Hervorzuheben ist sicherlich auch die veränderte Bedeutung des Körpers[250]; und damit auch eine veränderte Aufmerksamkeit von Gefühlswelten, die mit der Lebensreformbewegung in einige Strömungen der Reformpädagogik eingingen oder sich mit bereits bestehenden Vorstellungen aus diesen verflochten wurden und Ausdruck in der Hervorhebung und Veränderung der Bedeutung von (körperlicher) Arbeit in der Schule fand. Auch die Veränderungen durch die neuen Konsumkulturen, der sich ausbreitende Taylorismus, die Einführung der Schulpflicht, die den schulischen Bildungsgang nunmehr aus dem theologischen Zusammenhang herauslöste und die vorab erfolgende ‚Nutzung' nach Bedarf und Gelegenheiten, markieren wichtige Ereignisse und Prozesse der sich wandelnden Bildungswelt. Wie Plake (1991, S. 156-158) hierzu hervorhebt, erfolgt in dieser Periode auch die weitestgehende Anerkennung und Institutionalisierung der Pädagogik als Wissenschaft.[251]

Wie in den nachfolgenden Abschnitten zu den einzelnen Strängen noch deutlich werden wird, ist eine spezifische vitalistische Vorstellung von Lebensenergien und -entwicklungen, bis hin zu religiösen schöpferischen Vorstellungen des Lebens zentral für die Reformpädagogik. Die Natur und auch der Körper wurden auf besondere Weise spirituell gefasst und galten zumeist als das „Ursprüngliche, Unverfälschte u.v.m.", das nicht „technisch bezwungen" werden sollte, sondern vielmehr Ziel und Projektionsfläche einer „rettenden Macht" war. Die Einschätzung hinsichtlich der ausgeführten Natur-Körpervorstellung ist, dass eine „Rehabilitierung" des Leiblichen erfolgte, die zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit der Pflege und Gesundheit aller körperlichen Aspekte führte. Neben der neuen Problematisierung, etwa auch der materialen Umwelt der Lernvorgänge, bereitete dies aber auch den Boden (oder wurde in Anspruch genommen) für verschiedenste Ideologien der „Rassenhygiene" und „Züchtungsgedanken", so Skiera (ebd., S. 78-79).[252] Der vierte Bereich und eng mit dem ersten verbunden, war die Auseinandersetzung und Problematisierung der bestehenden schulinternen Strukturen, Debatten und die Kritik, insbesondere an den verschulten Formen und der Formalisierung des Lernens. Die damalige Schule wurde als Ort kritisiert, in dem die Individualität des Kindes verkümmere und wo neue Wege und Orte des Lernens umgesetzt werden müssten.[253] Zentrale Elemente der Reformpädagogik sind neben der

[250] Eine geschlechtertheoretische Perspektive weisen die hier verwendeten Quellen nicht auf. Zur Thematisierung von Sexualität und Sexualpädagogik in der Reformpädagogik sowie auch der Praxis und sexuellem Missbrauch siehe Oelkers (2011, S. 206ff.). Ein Ausdruck der veränderten Körperthematisierung lässt sich auch in der Debatte um die Anerkennung und Einführung von Turnunterricht als gleichberechtigtem Teil schulischer Bildung feststellen. Neben der Bedeutung des spezifischen Körpertrainings als Teil leibseelischer Erziehung, wurde dieser schulische Bildungsbereich politisch instrumentalisiert hinsichtlich der nationalpolitischen Bedeutung körperlicher Fitness und kann als Teil der Geschichte der „Militarisierung des Körpers" (Oelkers) im 19. Jahrhundert gedeutet werden, so Oelkers (2005, S. 55).

[251] Zum öffentlichen Diskurs über die Reformpädagogik und der Reformpädagogik siehe Oelkers (2005, S. 93). Ein zentrales Ereignis hatte weitreichende Ausstrahlungskraft in der öffentlichen Debatte. Im Rahmen der Weltausstellung in Wien 1873 wurde die soziale Frage verknüpft mit Debatten zur Reform der Schulen (ebd., S. 52).

[252] Zu den spezifischen Vorstellungen der (neuen) „Volksgemeinschaften", „völkisch-nationalen" Verbindungen und Motiven, Autoritarismus, „Rassenpolitiken" und dem Nationalsozialismus siehe auch Oelkers (2005, S. 61ff, 233- 237, 245-250). Insgesamt zu den nationalpolitischen Debatten und den verschiedenen Erziehungsdiskursen siehe Oelkers (ebd., S. 60-74, 227ff.).

[253] Als eine der frühesten Thematisierungen des Leidens durch schulische Bildung/in Schule benennt Skiera die Arbeiten von Aurelius Augustinus, dessen Werk als Kirchenlehrer im Übergang zum frühen Mittelalter einen ersten Entwurf

„Pädagogik vom Kinde aus“ eine neue Form der Kunsterziehung und der Arbeitsschule, die Spielpädagogik, Bildungsgemeinschaften, die als Lebensgemeinschaften konzipiert wurden, Landerziehungsheime, die Hervorhebung des praktischen Lernens gegenüber dem vornehmlichen „theoretischen Bücherwissen“ und eine veränderte Körperkultur, so Franzjörg Baumgart (ebd., S. 126ff.).

Skiera (2010, S. 20-21) charakterisiert das reformpädagogische Dispositiv vornehmlich als Reaktion und Reflektion auf verschiedene Dimensionen der Entfremdungsfolgen der Moderne, in die auch die Erfahrungen des Leidens an der schulischen Ordnung als „kollektives Trauma“ eingingen. Es erfolgte eine Mythifizierung und Mystifizierung des Kindes als Symbol für eine heile Welt in der das Kind als „Messias“ einer zukünftigen heilen Welt erachtete wurde. Diese „Rettungsmetaphorik“ reflektiert den:

> „[...] historisch wie individuell-biographisch tief verwurzelter Erfahrungsgehalt [..., den, Lisa-Marian Schmidt] Widerspruch zwischen der Würde des Individuums und dem ängstigenden Zwang der Institution. Reformpädagogik verknüpft ihre Programme mit dem Anspruch der völligen Auflösung dieses Widerspruchs.“ (ebd., S. 21).

Verschiedene Wissenskulturen gingen also ein in diese Diskursformation, wie etwa die Heilpädagogik, die Entwicklungspsychologie, die Lebensphilosophie, die Soziologie, verschiedene religiöse Strömungen sowie Theo- und Anthroposophie u.v.m. (ebd., S. 20).[254]

Bezogen auf die Schul- und Unterrichtsreformen lassen sich trotz der verschiedenen Stränge und unterschiedlichen historischen Phasen einige gemeinsame Elemente[255] ausmachen, wie Skiera hervorhebt:

- „Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen [...]
- Ein Lernen, das die einseitige intellektuelle Orientierung überwindet und die Aspekte der Aktivität, Kreativität und Lebensnähe einschließt;
- Schule als Lebensgemeinschaft, als ein Ort kooperativen, selbst- und mitverantwortlichen Lernens und Lebens;
- Erziehung des „ganzen Menschen“.“ [...]
- Gestaltung eines ästhetischen und intellektuell anregenden Lernmilieus;
- Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche und Unterrichtsprojekte;
- Möglichkeit der Mitbestimmung des Kindes bei der Wahl von Lernaktivitäten (mehr oder weniger weitgehend);
- Selbstbildungsmittel zur individuellen Arbeit, Partner-, und Gruppenarbeit;
- Sprachlich differenzierte und informell-persönliche Leistungsberatung und -beurteilung (entweder prinzipiell oder zusätzlich);
- Bildung von Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und Altershomogenität (entweder prinzipiell oder zusätzlich);
- Öffnung der Schule gegenüber räumlichen und sozialem Umfeld als wichtigem Lern- und Erfahrungsraum;
- Betonung der kindlichen Eigenaktivität.“ (ebd., S. 22-23).

Mit der oben beschriebenen veränderten diskursiven Konstruktion des Kindes „als Messias“,

---

zu einer Form des „natürlichen Lernens“ beinhaltet (ebd., S. 24-25). Besonders drastisch formulierte dies auch Ellen Key, als eine weitere zentrale Vertreterin der Reformpädagogik der Jahrhundertwende. Sie formulierte den „Seelenmord des Kindes“ durch spezifische schulische Arrangements und rief ein „Jahrhundert des Kindes“ aus (ebd., S. 89f.).

[254] Skiera (ebd., S. 21) verweist daneben auf den engen Bezug zu weiteren sozialen Bewegungen um die Wende zum 19. Jahrhunderts hin, wie etwa die Lebensreformbewegung, „ökotopische“ und ökologische Bewegungen, Bewegung der Vegetarier, Siedlungsbaubewegungen u.a.

[255] Zu älteren, wiederkehrenden Motiven und Deutungsmustern die wiederum in die Reformpädagogik eingingen, siehe Skiera (2010, S. 24ff.).

ging eine veränderte Konzeption der Lehrenden und der Rollenbeziehung von Lehrenden und Lernenden einher.

Zusammenfassend lässt sich für die Subjektposition des Kindes festhalten, dass die Mythisierung des Kindes typisch war/ist und sich in verschiedenen Ausprägungen in den unterschiedlichen Strängen zeitigt/e. Die Vorstellung der „Reinheit der kindlichen Seele" und gleichzeitigen Bedrohung, wurde in Teilen gesteigert in der Vorstellung einer göttlichen Ikone. Die Bedrohungsbegründungen variierten und mündeten in Teilen in eine Täter-Opferkonstellation.

Maria Montessori konzipierte beispielsweise das Kind als an der Gesellschaft leidend, das der gesellschaftlichen Gewalt ausgesetzt ist und gleichzeitig verraten wird durch die Familie, die das Kind allein in der Schule diesen Verhältnissen aussetzt. Neben den bereits ausgeführten allgemeinen Zivilisationskritiken, sind es dann auch die konkreten Kritiken an der Schule, die als zweite Bedrohung für das Kind erachtet werden. Die vierte Deutungsfigur ist daneben, so Oelkers, die Bedrohung durch die Erziehungsansprüche der Erwachsenen (Oelkers 2005, S. 97ff.). Wie Oelkers erläutert, übertrug und stilisierte beispielsweise Montessori den Leidensweg Jesus auf das Kind oder noch drastischer, erlebe das Kind eine „danteske Hölle" (ebd., S. 99). Religiöse und auch romantische Motive und Bezüge finden hier ihren Ausdruck. Kritiken finden auch bestehende Vorstellungen die von einem Kindbild ausgehen, das entweder das Kind als leeres ‚Gefäß' konzipiert, das es zu ‚befüllen' gilt oder als passiven Akteur, der aktiviert werden muss. Die Erziehenden erscheinen in dieser Deutungsfigur als „Schöpfungsgötter" (ebd., S. 100f.). Als Negativfolie dienten diese in den verschiedenen Strängen und in Teilen, so etwa bei Montessori, auch der „Erziehung der Erwachsenen", in dem z.B. eine Veränderung der Kindvorstellungen vorgenommen wurde. Wie die Natur des Kindes erkannt werden kann und was dann eine kindgerechte Pädagogik bedeutet, wurde je nach Strang verschiedentlich ausgelegt. Dabei reichten die Methoden von zu vermessenden Eigenschaften bis hin zu Techniken der Einfühlung aus der Assoziationspsychologie oder auch der Kunsterziehung u.v.m. (ebd.). Insbesondere die letztere Vorstellung markierte eine neue pädagogische Haltung, so Oelkers, die von der Erfassung des Kindes und der dyadischen Beziehung des Lehrenden und Lernenden ausging und die vom inneren Verstehen und nicht von ‚Außen' assoziativ verfahren sollte (ebd., S. 106).

Zugespitzt lässt sich die Subjektposition des Lehrenden als „Künder", „Vorbereiter" oder gar als „Diener" (für) das neue Zeitalter, so Skiera, zusammenfassen (2010, S. 97). Mit dem Status als Person wurde das Kind in dieser Konstellation aus der alten autoritären Disziplinarordnung entlassen und deutlicher als aktiver Akteur der eigenen Entwicklung und des schulischen Bildungsprozesses erachtet. Diese Vorstellungen beinhalteten auch die ‚Bürde', als Reformatoren und Vollendende, der in den jeweiligen Strängen konzipierten „[...] Überwindung der großen Widersprüche in der Gesellschaft der Moderne [...]" (ebd., S. 97) und Garant für den Vollzug der jeweiligen neuen Gesellschaftsentwürfe, zu fungieren.

Der Begriff der „Entwicklung" oder auch „Veränderung" kann dabei nicht nur als das/die „Zau-

berwort(e) des Jahrhundert“ der Pädagogik gelten, wie Oelkers unter Hinweis auf Dolf Steinbergs Überlegungen schreibt. Vor dem soziohistorischen Kontext der Jahrhundertwende und der Veröffentlichung der Evolutionstheorie Charles Darwins erfuhr die Konzeptualisierung von „Entwicklung“ als Grundbegriff der allgemeinen Debatten der „Theorien des Lebens“ eine herausgehobene Bedeutung. Sie verschob sich von der Diskussion der Entwicklung des einzelnen Individuums hin zur Frage der Evolution der Menschengattung. Wie Oelkers argumentiert, fand dies allerdings erst deutlich später Eingang in den pädagogischen Diskurs und der Mainstream der Reformpädagogik bezog sich auf ältere Naturphilosophien, Wissenselemente der Psychologie und religiöse Deutungsmuster (ebd., S. 120). Die Vorstellungen lassen sich, so Oelkers, in Konzepte, die einen offenen Entwicklungshorizont vertraten, Modelle die von einer Zielgerichtetheit der kindlichen Entwicklung ausgingen und dabei eine immer höher erfolgende Entwicklung annehmen, bis hin zu Positionen, die von einer „ganzheitlichen“ Analyse und Beschreibung absahen mit der Begründung, dass die Einmaligkeit des Kindes nicht in Gänze abgebildet werden könne (Oelkers 2005, S. 113-117).

Wie Skiera ausführt, erfolgte eine Verschiebung erzieherischer Autorität, die von der Person des Lehrenden auf das sozio-technische, methodische und zeitliche Lernarrangement verlagert wurde. Die Subjektposition des Lehrenden wies insgesamt in den meisten Strängen weit über die üblichen Erziehungsziele hinaus, durch die Einbindung in eben eine viel umfassendere Vorstellung der Ziele von Schule und Erziehung. Die Beobachtung der natürlichen Entwicklung des Kindes galt dabei als primär. Als Teil der Bearbeitung und Lösung gesellschaftlicher Kernprobleme fungierte die Position dabei in dieser Wissensordnung als die oben beschriebenen oder, etwa in der Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, als „Repräsentant der Weltordnung [...] im Dienst der *alles* umfassenden kosmischen Entwicklungsgesetze“ (Skiera 2010, S. 97, Hervorhebung im Original). Dem Anspruch nach, so Skiera, übernahm ein großer Teil der Reformpädagogik die Aufgaben der Politik, Religion sowie Familie. Die Kritiken an der Reformpädagogik zu der Zeit zielten also ab auf die hervorgehobene Stellung des Kindes, eine angenommene Verblendung hinsichtlich der gesellschaftlichen Verhältnisse und inadäquate Kritiken der Vertreter der Reformpädagogik. Auch der mangelnde Wirklichkeitssinn in den Auffassungen der Erziehungszielen und die ungenügende Berücksichtigung des Gemeinwohls, das durch die quasi heldenhafte Konzeption des Kindes evoziert würde, war Teil der Kritiken (ebd., S. 98-99). Die spezifischen Auffassungen der Subjektpositionen fanden auch ihren Ausdruck in veränderten Bezeichnungen der Schulakteure. Lernende wurden selten Schüler genannt und auch der Begriff des Lernens wurde aufgrund der angenommenen autoritären Konnotation eher vermieden und

> „[...] die Gehalte des neuen Lernbegriffs werden dem Leben entlehnt und so gleichsam vitalistisch aufgeladen. Das Kind beobachtet, erlebt, erfährt, spielt, experimentiert, äußert sich sprachlich und künstlerisch, arbeitet, entwickelt sich, reift heran oder in der Synthese Petersens[256]:es bildet sich in den Grundformen des Ge-

[256] Peter Petersen begründete 1924 in der Zusammenführung zentraler reformpädagogischer Stränge die sogenannten

sprächs, des Spiels, der Arbeit und der Feier." (ebd., S. 97).

Die Verbindung von Arbeit und Erziehung hat insgesamt eine lange Tradition. Wie Skiera ausführt, lässt sich seit dem Mittelalter eine herausgehobene Betonung des „[...] erzieherischen Werts der Arbeit." (ebd., S. 103) feststellen, der häufig, und das habe ich bereits oben in der Rekonstruktion des Bedeutungswandels des Arbeitsverständnisses ausgeführt, mit der Idee des „Heilswegs" verbunden war. *Aber*, so Skiera, erst mit der Wende zum 20. Jahrhundert erfuhr der Zusammenhang von Arbeit und Erziehung eine besondere Bedeutung in den (reform-!) pädagogischen Diskursen und wurde als wesentliches Element umfassend thematisiert, mit einer umfassenden Schulkritik verbunden und schließlich schulpädagogisch umgesetzt (ebd., S. 104). Die Effekte der damaligen Debatten wirken heute noch nach, so der Autor, etwa in spezifischen Unterrichtsformaten, wie etwa der Projektarbeit und dem Schulpraktikum, dem Unterrichtsfach Arbeitslehre sowie „[...] allen anderen didaktisch-methodischen Ansätzen [...], die den handelnden und mitentscheidenden Schüler in den Mittelpunkt stellen." (ebd., S. 104).

Eine besondere Ausprägung erfuhr die Reformpädagogik in der sogenannten „*Arbeitsschulbewegung*", für die es wiederum eine Reihe unterschiedlicher Ansätze gab und gibt die für den Untersuchungsbereich dieser Arbeit von besonderem Interesse sind, da dies zentrale und vorgängige Diskurse des Fachs Arbeitslehre sind.

Als Reformprojekte, die explizit die „intellektuelle Einseitigkeit" und rezeptive Ausrichtung bestehender Schulpraxis kritisierten, lassen sich einige erste Beispiele beginnend ab dem 17. Jahrhundert feststellen. Um die Wende hin zum 20. Jahrhundert sind das dann bereits einen Vielzahl von Reformprojekten, so auch Thomas Nix (2000, S. 27ff.).[257]

3.1.2 Formen des Arbeitsunterrichts

Unter Bezugnahme auf die Analyse Karl Odenbachs zu den verschiedenen Deutungsmustern des „Arbeitsunterrichts" in der Herausbildung der Arbeitsschulen und dem Arbeitsunterricht ab dem 18. Jahrhundert führt Skiera (2010) 11 Ansätze, die aus einer Analyse von Odenbach resultieren, wie folgt aus:

1. „Erlernen einer gewerblich zu verwertenden Produktion (Gründung von „Industrieschulen" und „Industrieklassen" für die Volksbildung, damit „Arbeitsamkeit und Industriegeist national" werden, zuerst 1773 in Böhmen durch Ferdinand Kindermann, 1740-1801)
2. Erlernen eines praktischen Lebensberufs zur Erlangung von Lebenstüchtigkeit (Comenius [...] 1675, John Locke 1632-1702; Jean Jacques Rousseau, 1712-1778. Rousseau bevorzugt aus erzieherischen Gründen das Schreinerhandwerk [...])
3. Sinnvolle Beschäftigung mit Handarbeiten in der Freizeit zur Entwicklung von Geschicklichkeit und Vermeidung von Müßiggang (bei den Philanthropen des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts A.H. Francke, Basedow, Trapp, Salzmann, André)

Jenaplan-Schule, die insbesondere in den Niederlanden erfolgreich adaptiert wurde, siehe hierzu ausführlich Skiera (2010, S. 294ff.). Zur Verbindung Petersens mit dem Nationalsozialismus siehe Oelkers (2005, S. 246f.).

[257] Pestalozzis Konzeption der „Menschenbildung zur Industrie" und das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand" sowie die pietistischen Arbeits- und Armenschulen, z.B. um August Hermann Francke, können als Vorläufer erachtet werden die deutliche Bezüge zur Aufklärungsidee aufweisen, so Heinz Dedering (2000, S. 175-183).

4. Pflege einer nützlichen Handfertigkeit, zur Erhebung des „Menschen über die Tierheit“ und zum Dienst am Geiste (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)
5. Darstellung der „Lebenseinigung“ (von Mensch, Natur und Geist) bereits durch „frühe Arbeit“ – zur Entwicklung des Gedankens des „inneren, stetigen und lebendigen Zusammenhangs aller Dinge und Erscheinungen der Natur“ (Friedrich Fröbel, 1782-1852)
6. Einführung in den Produktionsprozess der sozialistischen Gesellschaft (sozialdemokratische und kommunistische Parteien)
7. Vermittlung fundamentaler Erfahrungen durch Arbeit in der Erziehung (Nach Woldemar Götze, 1843-1898, gehe es um das Erziehungsprinzip der „Selbsttätigkeit des Kindes zum Zwecke seiner Erfahrung“.)
8. Einführung von Lehrgängen in der Handarbeit; Handfertigkeitsunterricht (angeregt u.a. auch aus wirtschaftspolitischen Konkurrenzmotiven; 1881 Gründung des „Deutschen Zentral-Kommitees für Handfertigkeits-Unterricht und Hausfleiß“, später umbenannt in „Deutscher Verein für werktätige Erziehung“)
9. Von der Theorie zur Praxis: Praktischer Anwendungsunterricht für theoretische Erkenntnisse in verschiedenen Fächern [...] (Erasmus Schwab [...], 1873)
10. Von der Praxis zur Theorie: Praktischer Unterricht der gleichsam „beiläufig“ (Biedermann) zu theoretischen Erkenntnissen führt. [...] (Karl Biedermann, 1812-1901)
11. Handarbeit als methodisches Prinzip (angelegt bei den letztgenannten und bei Woldemar Götz – s.o.)“ (ebd., S. 106-107)”

Die Vielfalt der 11 angesprochenen Ansätze multipliziert sich, sobald die einzelnen reformpädagogischen Stränge genauer analysiert werden. Aus der Übersicht wird das Spektrum eines Arbeitsverständnisses deutlich, das als ein allgemeines Bildungsverständnis fungiert, eine Erkenntnismethode darstellt, eine konkrete Berufs- und Lebensvorbereitung beinhaltet oder aber auch spezifischere Ziele beinhaltet. Aus den ausgeführten 11 Ansätzen wird hingegen nicht ersichtlich, welche Lern- und Subjektvorstellungen damit verbunden waren, wie die Akteurskonstellation in der Schule konzipiert wurden, welche Begründungen oder Ursachen den Arbeitsvorstellungen vorangingen oder welche konkreten Modellpraktiken damit verbunden waren u.v.m. Daher ist ein genauerer Blick in zentrale Diskurse und die sie stützenden Dispositive sinnvoll. Dem gehe ich im Folgenden nach.

Der pädagogische Gegenentwurf der Arbeitsschulen bestand nun darin, manuelle Tätigkeiten, die Selbststätigkeit oder Herstellung von Produkten in den Mittelpunkt der Schulpraxis zu rücken (Nix 2000, S. 27). Arbeit und praktisches Lernen wurde an den Schulen in vier Grundausrichtungen umgesetzt, so Thomas Nix[258]. Neben den *Schulen mit Werkunterricht*, den *Schulen die eine explizit handwerkliche Fokussierung aufwiesen, Schulen als „Persönlichkeitsausbildung durch freie geistige Arbeit“* (ebd., S. 27) und als vierten Typus „*die Produktionsschulen*“ (ebd., S. 27). Im ersten Fall, den *Schulen mit Werkstätten* stand im Mittelpunkt die Idee der „[...] Handarbeit [, die, Lisa-Marian Schmidt] die Grundlage für die Kopfarbeit [...]“ (ebd.) darstellte. Ursprünglich wurde diese Unterrichtsform vornehmlich für Jungen eingerichtet und materialisierte sich zunächst in einzelnen Werkstätten an Schulen hin zu einem eigenständigen Unterrichtsfach, das 1910 an preußischen Realschulen eingeführt wurde und auch Einzug in die Volksschulen der Weimarer Republik erhielt. Diese Konzeption wurde für die höheren Schulformen abgelehnt (ebd., S. 28). Zusammenfassend resümiert Thomas Nix, die skizzierten reformpädagogischen Ansätze würden eine Reihe an Gemein-

[258] Der Autor war und ist schulpolitisch tätig, u.a. war er Geschäftsführer des in den 1980er Jahren gegründeten Vereins „Praktisches Lernen und Schule e.V. (PLuS e.V.), der maßgeblich Schulreformen mit einem höheren Anteil des praktischen Lernens initiierte und koordinierte. Siehe hierzu die angeführte Literatur des Autors.

samkeiten in den Forderungen schulischer Reformen mit den *Bildungsdebatten im Zeitraum der 1986-1997* Jahre in der BRD unter dem Begriff des „Praktischen Lernens" aufweisen, wenn auch die historischen Situationen natürlich völlig andere waren. In der klassischen Reformpädagogik ging es dabei um das Abrücken von der ‚disziplinarischen Buchschule'. Auch die Einleitung einer Reform, die „vom Kinde ausgeht", und die auf spezifische Weise das praktische Lernen in den Mittelpunkt rückt hebt der Autor hervor. Im Zentrum der Debatten um das „Praktische Lernen" stand die „[...] Überbetonung der „Wissenschaftsorientierung" und der daraus resultierenden zunehmenden „Gymnasialisierung" des allgemeinbildenden Schulwesens [, ‚Lisa-Marian Schmidt] mit der Überbewertung kognitiver Lerninhalte und den negativen Folgen der methodischen Monotonie im Frontalunterricht sowie des fehlenden Alltagsbezugs schulischer Lerninhalte [...]." (ebd., S. 37).

3.1.3 Das Kerschensteiner Modell

Das Prinzip des tätigen Lernens mit der Hand und somit das praktische Lernen als zentrales Erziehungsprinzip, sah auch Georg Kerschensteiner[259] als Leitbild, das zur Sachlichkeit und Sittlichkeit erziehen sollte. Das Handwerk erfuhr allerdings in dieser Ausprägung eine andere Konnotation, da diese insgesamt deutlich aufgewertet und als Grundlage der Kunst und Wissenschaft erachtet wurde (ebd., S. 29). Damit verknüpft wurden die Ideen, dass die Herstellung eines Produkts spezifische Arbeitsweisen vermittle, wie etwa die präzise Ausführung die auch verbunden wurde mit Werten der Anerkennung durch die Gemeinschaft, sodass damit gleichsam auch die Erziehung hin zu einer „verlässlichen Gemeinschaft" und Staatsbürgern führen sollte (ebd., S. 29). Wie Nix argumentiert, beinhaltete Kerschensteiners Pädagogik einen „staatsautoritären Glauben". Über drei Ebenen sollte die Erziehung zum Staatsbürger erfolgen, so Nix (ebd., S. 29). Primär galt das schulische Bildungsziel der Berufsbildung, was durch das Lernen in Werkstätten und das Training handwerklichen Fertigkeiten umgesetzt werden sollte. Als zweiten Aspekt wurde die „Versittlichung der Berufsbildung" und die „Versittlichung des Gemeinwesen" hervorgehoben (ebd., S. 29). Wie Skiera (2010, S. 105) ausführt, wendete sich Kerschensteiners Erziehungskonzeption dezidiert gegen demokratische und sozialdemokratische Gesellschaftsmodelle sowie auch gegen emanzipative Bemühungen der Arbeiterbewegung. Die Betonung lag auf der Erziehung von „brauchbaren Staatsbürgern", so Kerschensteiner, die im Rahmen der Schule als Arbeitsgemeinschaft, dem „Gesamtzellenstaat" (Kerschensteiner) dienen sollten (ebd., S. 116). Was verstand nun Kerschensteiner unter Arbeit (in der Schule)? Jede Tätigkeit kann als Arbeit gefasst werden, so Kerschensteiner, worauf es ihm dabei ankam, ist die Arbeitsmethode die erlernt wird und

[259] Kerschensteiner war als Lehrer und ab 1895 als Stadtschulrat in München tätig und darüber hinaus auch international bekannt und einflussreich. In München führte er u.a. Schulküchenunterricht für alle Mädchenklassen in der Jahrgangsstufe acht ein, die Einrichtung von Schulgärten und Laborunterricht in den achten Klassen sowie die Entwicklung von Fortbildungs- und Berufsschulen, so Nix (2000, S. 30). Skiera (2010, S. 105) führt aus, das Kerschensteiner ebenso einflussreich in der Initiierung und Förderung regionaler Arbeitsgruppen war, sowie in der Förderung der Selbstverwaltung der Schulen. Kerschensteiner gilt als „Vater der Berufsschulen", der sich aktiv auch in die Kunsterziehungsbewegung einbrachte.

der eine „Vollendungstendenz“ (Kerschensteiner) innewohnt. Damit wurde ein „Selbstprüfungsprozess“ verbunden, der zur Sachlichkeit (s.o.) erziehen sollte (ebd., S 118 und Baumgart 2001b, S. 152). Für den Entwurf der neuen Arbeitsschule formulierte Kerschensteiner:

> „Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld manueller Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers zum geistigen Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt.“ (Kerschensteiner, zitiert nach Baumgart 2001b, S. 153).

Die Trennung von Hand- und Kopfarbeit lag dennoch in der Konzeption von Kerschensteiner, der die höhere Bildung für das „geistig gewecktere Schülermaterial“ (Kerschensteiner) vorsah, d.h. für die höheren Stände (Skiera 2010, S. 119). Das korrespondierte mit der Vorstellung Kerschensteiners, so Skiera, dass praktische Interessen „das Seelenleben der Volksschülers“ (Kerschensteiner) auszeichnet und die Mehrzahl von Bürgern im Dienste des Staates manuelle Berufe ausführen würden und geistige Tätigkeiten einer kleinen Elite vorbehalten bleiben solle (ebd., S. 119). Die Idee der wissenschaftlich fundierten Bildung, die allen Lernenden zustehen könnte, gab Kerschensteiner auf (ebd., S. 120).

3.1.4 „Polytechnische Bildung“: Sozialistisch geprägte Reformpädagogik

Pavel Petrovic Blonskij[260] gilt als einer der zentralen Vertreter des *sozialistischen Strangs* der Reformpädagogik zur Jahrhundertwende, der sich, wie auch alle anderen Pädagogen dieser Strömung, maßgeblich auf die Überlegungen Karl Marx zur polytechnischen Erziehung (siehe hierzu das nachfolgende Kapitel) bezog. Darüber hinaus waren auch John Dewey und Jean Jacques Rousseau weitere Referenz seiner Arbeit (Skiera 2010, S. 125ff.).[261] Vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Bewegungen, der Arbeiterbewegung und Oktoberrevolution 1917 die Blonskij unterstützte, verfasste der Autor eine spezifische Konzeption der Arbeitsschule, die so Skiera, am radikalsten Arbeit und Bildung zusammenbrachte und einband in die Idee der sozialistischen Revolution. Arbeit solle, so Blonskij, „[...] als *die Zentralperspektive* des gesamten Bildungsprozesses bis zum Alter von 18 Jahren zu gelten haben [...]“ (ebd., S. 136, Hervorhebung im Original).[262] Mit der Betonung des Klassencharakters der Erziehung und dem umfassenden Ziel der gesellschaftlichen Revolution vertrat Blonskij ein Schulkonzept, das eine gesamte Strukturveränderung der Schule beinhaltete und zu einer „vollkommenen Schule“ (Blonskij) führen sollte. Mit quasi religiösem Charakter entwarf er eine Industrie-Arbeitsschule, in die, wie Skiera ausführt, die Vorstellung der „[...] Industrie als Krönung der Schöpfung eingeht [...]“ (ebd., S. 137) und das Kind als „kleiner Industriealist“ gedacht wurde. In der mythischen Überhöhung der Fabrik ging eine Vorstellung ein, die diese als Heimat und ideale Sozialisationsinstanz erachtete und darüber

[260] Blonskij studierte in Moskau Philosophie und Psychologie und war dort an verschiedenen Bildungseinrichtungen tätig. Einflussreich war Blonskij unter anderem durch seine Mitgliedschaftstätigkeit im Volkskommissariats für das Bildungswesen (ebd., S. 131).
[261] Ausführlich zur sowjetischen Erziehungspolitik siehe z.B. John D. Bernal (1965/1970, S. 1063ff.).
[262] Zu der sowjetischen Situation und den Bildungskämpfen siehe Bernal (1965/1970, S. 1063ff.).

hinaus formulierte der Autor: „Die Fabrik schafft aus den einzelnen Arbeiterindividuen einen geschlossenen Arbeitsorganismus." (ebd., S. 137). Bezogen auf die Organisation der schulischen Bildung konzipierte Blonskij ein neues Zeitsystem schulischen Lernens und eine neue Einteilung der Lernenden. Auch trat er ein für einen Gesamtunterricht, ein vorschulisches Erziehungskonzept, in dem das Spiel als zentrale Lernweise im Zentrum steht und eine Reihe von Methodiken des theoretischen und künstlerischen Lernens im „Haus der Jugend". (ebd., S. 132). Mit dem Vorzug industrieller Arbeit erfolgte in diesem Schulentwurf eine Marginalisierung manueller Arbeiten. Die Schüler sollten so früh wie möglich an maschinelle Arbeit herangeführt werden. Das Erziehungsziel formulierte Blonskij zusammenfassend wie folgt:

> „Die industrielle polytechnische Schule lässt aus sich den Arbeiter-Philosophen hervorgehen und eröffnet ihm die weite Perspektive integraler wissenschaftlich-technischer Bildung. So ist die Industrie, die höchste Errungenschaft der Menschheit in ihrer Herrschaft über die Natur, zugleich auch die erhabenste Lehrerin des Halbwüchsigen und Jugendlichen für seine gesamte polytechnisch-wissenschaftlich-philosophische Bildung."
> „Die Arbeitserziehung bereitet also den künftigen mächtigen Naturbeherrscher vor." (Blonskij, zitiert nach Skiera, a.a.O., S. 133).

Aufgrund der politischen Umwälzungen, fehlenden und/oder massiv notleidenden Lehrern aber auch der fehlenden Infrastrukturen, konnte sich Blonskijs Schulkonzept nicht völlig in der Praxis durchsetzten. Es erlangte jedoch eine große Bekanntheit und Wirkung auch in anderen reformpädagogischen Schulkonzeptionen und -versuchen (ebd., S. 130-131).[263]

3.1.5 Das Modell von Hugo Gaudig

Die Betonung der „Methoden der geistigen Arbeit" charakterisiert den zweiten Typus, den Thomas Nix ausführt („*Persönlichkeitsbildung durch freie geistige Arbeit*"). Mit der Trennung konkreter Arbeit mit und an Objekten (ausgenommen Schreibarbeiten, die er als zentrale Form der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten erachtete) und der geistigen Arbeit, rückte Hugo Gaudig[264] als einer der zentralen Vertreter dieser Position, die Denk-Methoden in das Zentrum schulischer Bildung. Der Autor setzte dies vornehmlich in den höheren Mädchenschulen um (ebd., S. 33). Gaudig kann als einer der schärfsten Kritiker des Arbeitsschulkonzepts von Kerschensteiner gelten, an dem er das einseitige Erziehungskonzept kritisierte sowie die mangelnden Lebensbezüge. Entsprechend stellte er auch die Bedeutung vieler weiterer Disziplinen in den Mittelpunkt seines Schulkonzepts. Wie Skiera erläutert, hob Gaudigs Bildungs- und Schulkonzept auf die Methodik ab. Deutlich sensibler für die gesellschaftlichen Widersprüche beinhaltete dieser Strang eine Aufwertung des Subjektstatus des Kindes, das allerdings weniger emanzipatorische Elemente beinhaltete, so der Autor (Skiera 2010, S. 125). Das Arbeitsverständnis von Gaudig umfasste alle Tätigkeiten, über die die Bildungsinhalte vermittelt werden und eine Wirkung zeiti-

---

[263] Zu den schrecklichen Folgen, z.B. der Verfolgung oder „Umerziehung" von nicht-ideologiekonformen Menschen, die die Überhöhung körperlicher Arbeit und der Arbeiterschaft in einigen kommunistischen und sozialistischen Staaten hatte, siehe z.B. Skiera (ebd., S. 126).

[264] Gaudig war als Lehrer, Schulleiter einer Mädchenschule und in einem Lehrerinnenseminar in Leipzig tätig (ebd., S. 33). Er studierte Philologie und Theologie in Halle an der Saale. Sein Mitarbeiter Otto Fritz Scheibner entwickelte einige der Schulkonzeptionen Gaudigs weiter fort, so Skiera (2010, S. 120ff.).

gen.

3.1.6 Paul Oesterreichs Modell der Produktionsschule

Die von Paul Oestereich[265] vertretene Form der „*Produktionsschule*" stellte ebenso einen engen Zusammenhang von Schule und Leben her und hob den Gegensatz von Theorie und Praxis/geistiger und handwerklicher Arbeit auf. Umsetzung fand dies im Konzept der Gesamtschule in der das gemeinsame Essen, Spielen und Ruhezeiten eingeplant waren. Neben der Differenzierung in Kern- und Wahlunterricht sollte den individuellen Interessen der Lernenden mehr Raum zur Entfaltung gegeben werden. Daneben erfolgte eine Leistungsdifferenzierung und die Einbindung und Beteiligung der Schüler, Eltern und Lehrer in die schulische Ausgestaltung. Die zeitliche Ordnung der Schule wurde hinsichtlich des Zeitpunkts der Einschulung und auch des Verlassens der Schule flexibler gehandhabt und die Schule stand prinzipiell auch allen Schülern offen (ebd., S. 34-35). Auch wurden externe Akteure in den Schulablauf eingebunden und das Konzept der Produktionsschule auf die Erzeugung wirtschaftlicher Werte im Rahmen der Bedarfe des Schulbetriebs ausgerichtet. Es ging also nicht um die umfassende Einbindung des Unterrichts in reale Produktionsprozesse oder, wie Oestereich in Absetzung von Kerschensteiner das konzipierte, sollte nicht die einseitige Berufsbildung befördert werden (ebd., S. 36).

3.1.7 Montessoripädagogik

Als eine der international am wirkungsvollsten reformpädagogischen Stränge wird die *Montessoribewegung* von Skiera eingeschätzt. Ihren Erfolg führt der Autor einerseits auf die, als charismatisch beschriebene Gründerperson Maria Montessori[266] zurück und zum anderen auf die Zugänglichkeit ihres Ansatzes (2010, S. 195-196). Montessori war außerordentlich aktiv sowohl in ihrer ärztlichen Arbeit mit u.a. Kindern in der Psychiatrie sowie mit Kindern mit sogenannten geistigen Behinderungen, als auch als Lehrende in verschiedenen Kontexten und als Aktivistin für die Rechte der Kinder und Frauen. Auch hielt sie vielbeachtete Vorträge zu Fragen der Ausbeutung, Not, Kriminalität und den negativen Folgen von spezifischen Erziehungsprogrammen (ebd., S. 201). Montessori trat für eine grundlegende Reform der Erziehung ein in der zunächst die Kritik an der Willkür und dem Unverständnis der Erwachsenen gegenüber den Kindern stand (ebd., S. 197). Die Arbeiten Montessoris sind durch weitreichende Bezüge geprägt, so etwa durch die Theosophie, christliche und indische religiöse Wissenselemente, die Debatten des Positivismus und die

[265] Paul Oestereich war als Reformpädagoge hauptsächlich im „Bund entschiedener Schulreformer" tätig und wurde nach dem zweiten Weltkrieg in der kommunistischen Partei aktiv. Auch war er als Pädagoge in der DDR tätig, so Skiera (ebd., S. 34). Oestereich zielte ab auf einen „sozialistischen Schulstaat", in dem die Schule weitestgehend autonom von den kapitalistischen Verwertungsinteressen entzogen agieren sollte (ebd., S. 128).

[266] Maria Montessori wirkte neben ihren Tätigkeiten als Ärztin und Pädagogin aktiv in der Friedens- und Frauenbewegung mit. Ausgehend von ihren Arbeiten in einem „Kinderhaus" in Rom, begann sie ihre pädagogische Konzeption auszuarbeiten. Um die Jahrhundertwende erlebte die Montessoribewegung in Deutschland, den Niederlanden und den USA eine rasche und weite Verbreitung. Auch der italienische Faschismus unter Mussolini rekurrierte auf Montessori und es bestanden weitere Verbindungen, so Skiera. Etwa war Montessori Ehrenmitglied der Partei und es gab Treffen zwischen Mussolini und Montessori im Jahr 1927 (ebd., S. 196f.). Daneben stand Montessori auch der sozialistischen Bewegung nahe (ebd., S. 212). In Deutschland wurde die Montessoribewegung während der NS- Diktatur zerstört (ebd., S. 204). Zur gegenwärtigen Bedeutung und transnationalen Verbreitung siehe Skiera (ebd., S. 204ff.).

sozialpolitischen Hintergründe der Zeit, insbesondere des 1. Weltkrieges. Sie selbst weist auf die zentralen Einflüsse der Ärzte Jean-Marc Gaspard Itard und Édouard Séguin hin, die sich vornehmlich mit der sinnlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit beschäftigten und ein eigenständiges sozialreformerisches Programm entwickelten (ebd., S. 206).

Das *Subjektbild des Kindes* der Montessoribewegung geht von einer eigenen Entwicklungsdynamik aus. Entsprechend gilt es in Bildungsprozessen förderliche Bedingungen zur Entfaltung der vorhandenen Anlagen zu schaffen, was etwa Ausdruck findet in der spezifisch *räumlich-ästhetischen Gestaltung* der Bildungsräume sowie den *didaktischen Materialien*, die eine zentrale Bedeutung in diesem Bildungsdispositiv einnehmen.

> „Im Idealfall bildete es in seiner Gesamtheit die materialisierte Form des Bildungskanons. Dieses Material ermöglicht individuell zugängliche Sacherfahrungen und machte das belehrende Wort der Lehrerin weitestgehend überflüssig." (ebd., S. 209).

Über die spezifische Ästhetik der Lernobjekte („Entwicklungsobjekte") sollte die Aktivität des Kindes angeregt werden und zugleich sollte eine Form der Fehlerkontrolle erfolgen, über die eingeschriebenen beziehungsweise materialisierten sozio-kulturellen Bedeutungen und Einschränkungen, die die Materialien, z.B. besondere Texturen, Geräuschkulissen, Olfaktorik u.v.m. evozieren. Maßgeblich erfolgte eine der zentralen Techniken dieser Pädagogik – das Training der Sinne – anhand dieser Materialien.

Teil des Entwicklungsgedankens ist ein Phasenmodell, in dem Zyklen der „Konzentration auf eine Aufgabe" eine herausgehobene Bedeutung inne haben und gemäß der Eigengesetzlichkeit der Entwicklung des Kindes diese „normalisierte" Entwicklung zu einer vornehmlich altruistischen und selbstständigen Persönlichkeitsbildung führen soll (ebd., S. 231-232).

Nicht nur Belohnungen, Vorschriften oder Bestrafungen, so Maria Montessori, verhindern die natürliche Entfaltung und Entwicklung des Kindes, vielmehr geht es um die Schaffung von Anreizen zur Förderung der Selbstentfaltung (ebd., S. 198f.). Insgesamt verband Montessori auf spezifische Weise positivistische und religiöse Wissenselemente und verstand das Kind, ähnlich wie einige der bereits ausgeführten Stränge, als „Messias", in dem sich das Werk Gottes offenbare, so Skiera.[267] Sie selbst, so der Autor, habe sich dem Heiligen Johannes ähnlich gesehen, der den Weg und das Werk des Messias und der „neuen Zeit" vorbereitete (ebd., S. 211). Die Subjektposition der Lehrenden fasst Skiera wie folgt zusammen:

> „*Wissenschaftlich zugerüstet und spirituell vom Kind selbst geleitet haben die Lehrer teil am messianischen Werk der Erziehung und sie werden zu „Erlösern der Menschheit*". (ebd., S. 211, Hervorhebung im Original).

Die indirekte Führung über Beobachtungen, Anregungen, das Arrangement der materialen Umwelt sowie Kontrollen sollten die zentralen Modellpraktiken der Lehrenden sein. Die Entwicklung und Abstimmung eines Systems, das die „innere Stimme der Kinder" in Abstimmung mit

[267] So spricht dann Montessori auch von „kosmischer Erziehung" und „kosmischer Theorie" und letztlich der Verwirklichung ihres Erziehungsziels, das auf eine harmonische Gesellschaft abziele und die Vorstellung einer Zusammenhangslogik, in der alle Elemente in einem Zusammenhang stehen und nach einem „kosmischen Plan" wirken (ebd., S. 213).

dem Lernumfeld bringt, steht im Zentrum dieser Pädagogik und entsprechend weitere Techniken der Lehrenden lassen sich daraus ableiten.

Die Betonung der Vermittlung von Methoden und „[...] Übungen des praktischen Lebens [...]" (ebd., S. 221) stand und steht im Mittelpunkt dieses Bildungsdispositivs und beinhaltet neben den ausgeführten Techniken auch eine spezifische Form individualisierter Freiarbeit, in der die Lernenden im Sinne der oben ausgeführten Entwicklungsidee, entsprechend der „eigenen Stimme", selbstständig Aufgaben bearbeiten. Einen eigenen Lehrplan entwickelte Maria Montessori nie, aber ein ausgefeiltes Repertoire an Methodiken, die insgesamt auf die „Hilfe zur Selbsthilfe" und primär die Anregung der vitalen Lebensenergien der Lernenden fördern soll. Arbeit hat in dieser Wissensordnung keinen direkten praktischen Zweck, vielmehr stand und steht die Betonung des Aufbaus der Persönlichkeit über praktische Arbeiten und Lernverfahren im Mittelpunkt dieser Ordnung, so Skiera (ebd., S. 216).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in dem Ensemble der Montessoripädagogik eine spezifische sozio-technische Konstellation aus vier zentralen Elementen (Lernende, Lehrende, Lernmaterialien und Lernumgebung) besteht, aus deren Zusammenspiel eine (messiasartige) Persönlichkeit hervorgehen soll. Die Besonderheit ist sicherlich auch die spezifische Objekttheorie, die zentraler Bestandteil des Ensembles ist und als schöpferische Kraft für die Anreizung oder Hervorlockung der genuin eigenen Entwicklungslogik des Kindes erachtet wird.

3.1.8 Anthroposophische Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner

Einen Diskursstrang eigener Art ist auch mit der *anthroposophischen Pädagogik Rudolf Steiners Waldorfpädagogik* markiert. Mit der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 in Stuttgart wurde eine Entwicklung angestoßen, die äußerst erfolgreich rasche Verbreitung im europäischen wie auch außereuropäischen Raum erfuhr. Ausgehend von einer vehementen Kritik an der Industrialisierung und den sozialen Verhältnissen der Zeit, entwarf Steiner ein pädagogisches Programm, in dem verkürzt formuliert, eine „Heilsgeschichte" eigener Art entworfen wurde.[268] Auch übte Steiner vehemente Kritik an der bestehenden Wissenschaftspraxis, die er letztlich überwinden wollte. Ausgehend von dieser Kritik zielte dieses Bildungsdispositiv auf eine „Verlebendigung des modernen Menschen" ab (ebd., S. 256), was u.a. durch eine spezifische Körper-Bildung erfolgen soll.

[268] Rudolf Steiners Biografie ist äußerst aufschlussreich für die Vielzahl von Wissensordnungen, die in die Waldorfpädagogik eingingen. Einige biografische Stationen führe ich an der Stelle kurz aus. Als Sohn eines Bahntelegraphisten prägte ihn die Welt der Eisenbahnen wohl nachhaltig. Sein Studium absolviert er in Wien 1882 in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, der Staatslehre und Literaturwissenschaft. Steiner promovierte in Philosophie an der Universität Rostock zu Fichtes Wissenschaftslehre. Seine Herausgeberschaft der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes prägten sein Denken wohl im Hinblick auf die Naturvorstellung. Als Referent arbeitete er an der Berliner Arbeiterbildungsschule, war Mitglied der „anglo-indischen Theosophischen Gesellschaft" und gründete 1913 selbst die „Anthroposophische Gesellschaft", nach dem Austritt aus der ersteren Gesellschaft. Bezüge weisen die Arbeiten Steiners, so Skiera, zur östlichen und westlichen Mystik auf, beispielsweise zur christlichen Gnosis und der Lehre der Rosenkreuzer, der Zahlenmystik, indischen Mystik, Lebensreformbewegung, Kunsterziehungsbewegung u.v.m. (ebd., S. 238-240). Zu den mythischen Elementen in der Wissensordnung und insbesondere der, des Personenbegriffs und der Zahlensymbolik, siehe Heiner Ullrich (1991, S. 191-201).

Im Kern seiner Erkenntnistheorie stand/steht, so Skiera, eine „Phantasie zur Allmacht“ (ebd., S. 264). Dieser Diskurs weist in der reformpädagogischen Bewegung den weitesten Erziehungsbegriff auf und misst ähnlich wie der Montessoridiskurs, der Lernumgebung eine besondere Bedeutung bei.[269] Die von Steiner gegründete Schule gilt als die erste Einheitsschule im deutschsprachigen Raum und weist neben der Koedukation die Besonderheit auf, dass diese allen Schülern offen stand und steht und eine Differenzierung der Lernenden entlang von Noten, Zeugnissen[270.] und „Sitzenbleiben“ nicht erfolgt(e). Zentrale Wissenselemente in dem Strang sind zum einen der Schicksalsglaube, die Karmavorstellung und der Wiedergeburtsgedanke[271] der Seele, die Vorstellung der Vervollkommnung der Menschheit und die neuen Entwicklungen von Bewusstseinsstufen der Menschheit durch die Bildungsarbeit des Kindes (ebd., S. 233ff.). Als Teil der Vorstellung der „kosmischen Entwicklung“ gilt es in dieser pädagogischen Ordnung durch spezifische Übungen und Meditationstechniken, die Zusammenhänge des „kosmischen Geschehens“ „unmittelbar zu erleben“, zu erkennen und damit auch bisherige Erkenntnisweisen zu überschreiten.[272] Den Zusammenhang von Welt und erkennendem Menschen in der Steinerschen Konzeption fasst Skiera wie folgt zusammen:

> „Das kosmische Drama ist ein genaues Spiegelbild des menschlich-seelischen Dramas – und umgekehrt. Die Grenzen von Ich und Welt, von Subjekt und Erkenntnisgegenstand, sind aufgehoben. Das Erkennen ist gleichsam geist-unmittelbar, anschaulich schöpfend aus dem Quellgrund allen Seins.“ (ebd., S. 237).

Die Imperative der französischen Revolution baute Steiner in seine Gesellschaftsvorstellung und „Rettungsvorstellung“ ein:

> „[...] Brüderlichkeit habe im Wirtschaftsleben (es ist der Ort des Sozialismus), Gleichheit im Rechts- oder Staatsleben (Demokratie) Freiheit im Geistesleben (Individualismus) zu gelten (haben, Lisa-Marian Schmidt).“ (ebd., S. 241)

Dies diene ihm auch als politisches Programm, das er versuchte in einem größeren Kreis umzusetzen (ebd.).

Ein wiederkehrendes Element in dieser Wissensordnung ist die Idee der „Umkehrung“. So gründet das Menschen- und Weltbild Steiners auf der Vorstellung der Umkehrung der biologischen

---

[269] Eine Architektur ohne rechte Winkel, organische Darstellungsweisen und besondere Farbgebung (helle, milde Farbtöne) sind charakteristisch und sollen neben der Verkörperung des Entwicklungsgedanken, künstlerische Momente, und durch das besondere (Farb-)Erleben einen ganzheitlichen Zugang zur geistigen Wirklichkeit, ermöglichen (ebd., S. 235f.).

[270] In allen Strängen der Reformpädagogik wurde die Frage der Form der Bewertung debattiert und erste Zeugnisse, die auf einer wörtlich ausgeführten Beurteilung beruhen eingeführt. Zentrale Kritiken an Zensurenzeugnissen waren z.B. die Beförderung von ungesundem Ehrgeiz, Konkurrenzdenken sowie die Uniformierung des Unterrichts. Auch qualitative Unterschiede und die Individualität der Lernenden würden dadurch aus dem Blickfeld geraten und Zahlenreihen würden der Entwicklung der Kinder nicht gerecht werden oder zu einer Beförderung „sachfremder Motivierung des Lernens“ führen u.v.m. Ullrich (1991, S. 56-59).

[271] Die Karmaidee und auch die Vorstellung der Seelenwanderung deutet Ullrich in Steiners Lehre nicht in direkter Kontinuität zu den altindischen Vorstellungen, wie sie z.B. in den Upanishaden zum Ausdruck kommen, sondern vielmehr in einer Umdeutung, die zunächst von biologischen Vorstellungen ausgeht und diese in eine spirituelle Ordnung übersetzt, so Ullrich (1991, S. 98).

[272] Das geistige Dasein wird in dieser Vorstellung als eigene Sphäre konzipiert und darüber hinaus eine übersinnliche Welt angenommen, die u.a. durch eine trainierte, „unmittelbare Anschauung“ erfasst werden kann. Daneben geht es auch darum, durch eine bewusste Beobachtung der eigenen Denkfähigkeit zur Stufe des „ganzheitlichen Wissen“ zu gelangen. Die so zu erreichenden Wissensformen unterscheiden sich dabei durch den ganzheitlichen Charakter, im Gegensatz zu der angenommenen „atomisierten Form“ des naturwissenschaftlichen Wissens, so Ullrich (1991, S. 76-78).

Evolution. Dies beinhaltet nicht nur, dass Flora und Fauna aus dem Menschen entstanden sind, sondern auch die Vorstellung der rückwärtigen Entwicklung der Weltgeschichte, hin zu einem Uranfang (ebd., S. 241-242). Das Menschenbild, und daran anschließend die Entwicklungs- beziehungsweise Bildungsvorstellung, geht aus von einer hierarchischen Gliederung des Menschen in vier Leiber[273] und vier zentrale Temperamente. Unterschieden werden das phlegmatische, melancholische, sanguinische und cholerische Temperament, die in Harmonie gebracht werden sollen, indem ein Ausgleich zwischen den Temperamenten geschaffen wird. Die Bildungspraxis in dieser Tradition entwickelte bis in die Gegenwart ein höchst ausdifferenziertes System des Zusammenspiels zwischen den Temperamenten der Lernenden und Lehrenden. Dies findet seinen Ausdruck auch in der Sitzordnung in den Klassenräumen, so Skiera (ebd., S. 247). Interessant ist, dass die Vorstelllung einer individualisierten Bildungspraxis in dieser Wissensordnung nicht bezogen ist auf die Bedürfnisse oder Interessen der Lernenden, sondern vornehmlich auf die Beachtung der Temperamente der Lernenden gerichtet ist (ebd., S. 248).

Die Temperamente würden dabei in individueller „Mischung" vorliegen und die individuelle Entwicklung folge einer spezifischen zeitlichen Entwicklungsordnung, die sich im siebenjährigen Rhythmus („Hebdomadenlehre") vollziehen würde. Wie Ullrich ausführt, rekurrierte Steiner in der kosmisch begründeten Altersgliederung auf eine zentrale Vorstellung des Altertums. Die älteste datierte Fassung dieser Vorstellung geht auf das 6. Jahrhundert v. Christus, des Athener Archonten Solon, zurück (hierzu sowie weiteren „Jahrsiebtenlehren" Ullrich (1991, S. 115f.)). Auch verweist der Autor auf die antike mythologische Seelenlehre, die in Steiners Anthroposophie ihren Ausdruck findet, in der drei Grundfunktionen des Seelischen enthalten sind: Das Denken, das Fühlen und das Wollen, die als Lösung des Leib- Seele-Problems erachtet werden können (ebd., S. 87, 91).

Entsprechend des gegliederten Menschenbildes werden daher unterschiedliche Techniken und Ansatzpunkte für den Bildungsprozess vorgesehen. So beruht das Prinzip der Entwicklung (der einzelnen Wesensglieder) auf der Vorstellung der Umwandlung „niederer Wesensglieder" und damit deren Hebung auf eine „höhere Stufe", aus der sich letztlich eine „Siebengliedrigkeit des Menschen" ergibt (ebd., S. 243). In dieser letzten Stufe werden die ersten drei oben beschriebenen Leiber (physischer Leib, Ätherleib und Astralleib) transformiert und zu den bestehenden vier Wesensgliedern des Menschen gerechnet (ebd., S. 243). Insgesamt kommt es so zu einer Entfaltung der Leiber, denen drei Wirkmechanismen der Entwicklung zugrunde liegen: Die generelle Stufenfolge, die Logik der Entwicklung beziehungsweise Metamorphosen, der siebenjährige Rhythmus und das „Energieerhaltungsgesetz".

In dieser Logik wird dann insgesamt eine Entwicklung in einer Stufenlogik vollzogen, die Skiera

[273] Der „physische Leib" wird als der mineralischen Welt zugehörig gefasst, während der „Ätherleib" als einwirkend auf die Form des physischen Leibes erachtet wird und der Pflanzen- und Tierwelt zugeordnet ist. Der „Astralleib" ist Träger aller Leidenschaften, der mit der Tierwelt geteilt wird. Das vierte Wesensglied, der „Ich-Leib", markiert den Menschen als Krönung der Schöpfung und bewahrt die Erinnerungen der Leidenschaften auf und sorgt für Kontinuität (ebd., S. 243).

mit Zitaten Steiners wie folgt ausführt:

> „[...] vom „ungebildeten Wilden", dessen Ich „fast wie ein Tier" „seinen Leidenschaften, Trieben und Begierden" folgt, über den „europäischen Durchschnittsmenschen" bis zum „hohen Idealisten"." (ebd., S. 243).

Entsprechend dieser Wissensordnung vollzieht sich die Entwicklung durch „höhere Prinzipien" oder eben die „höheren Leiber", wirken ein auf die „niederen Leiber". Insgesamt, das dürfte eindrücklich deutlich geworden sein, wird die Vorstellung einer einmaligen Individualität nivelliert, so Skiera (ebd., S. 264).

Ziel schulischer Bildung ist dann primär die Entfaltung der (Lebens-)Kräfte, die Entwicklung und das Potenzial dieser Kräfte. Auch die Anwendung der geistigen Fähigkeiten auf sämtliche Themen- und Tätigkeitsfelder kann als zentrales Bildungsziel erachtet werden. Rudolf Steiner formuliert dies wie folgt:

> „Wir müssen uns klar sein, daß wir den Unterrichtsstoff hauptsächlich dazu verwenden, um die Willens-, Gemüts-, und Denkfähigkeit des Kindes zu ergreifen, daß es uns viel weniger darauf ankommt, was das Kind gedächtnismäßig behält, als daß das Kind seine seelischen Fähigkeiten ausgestaltet." (Steiner 1919, zitiert nach Ullrich 1991, S. 119).

Für den Aufbau des Lehrplans konstatiert Ullrich (1991, S. 126f.), dass dieser eine Synchronisierung der Menschheitsepochen mit den Entwicklungsstufen vornimmt und entsprechend in diese Epochen eingeführt wird oder diese nacherlebt werden sollen und sich „[...] der junge Mensch selber [...] in diesem Lehrplan erfassen und spiegeln [...kann, Lisa-Marian Schmidt]." (ebd., S. 126). Für das Verständnis der Vorstellung von Bildungszielen, Modellpraktiken sowie deren Zusammenhänge und auch der Charakterisierung der zentralen Subjektmodelle in dem Waldorfdiskurs sind, so Ullrich (ebd., S. 136ff.) programmatische Metaphern in den Schriften Steiners relevant. Insbesondere die Metaphern der „Entwicklung", „Heilung" und der „Kunst" sind zentrale Elemente in dieser Konstellation.

Das oben bereits ausgeführte Entwicklungsverständnis des Kindes ist in dem Diskurs verbunden mit einem Subjektverständnis des Lehrenden, das mehreres umfasst und in einem Spannungsverhältnis mit den anderen zentralen Metaphern steht. So impliziert dies die aktive-gestaltende Hervorbringung der Entwicklung des Lernenden. Aus der kulturkritischen Begründung beinhaltet Steiners Lehre aber auch, so Ullrich, die Annahme der Störung der kindlichen Entwicklung, die durch die Tätigkeiten des Lehrenden geheilt werden soll und damit neben der pädagogischen auch ein ärztliches/therapeutisches Handeln in die Bildungspraxis eingeht. Das therapeutische Erziehungsverständnis erfährt eine weitere Ergänzung durch die Metapher der Erziehungskunst und des Erziehers als Künstler, was wiederum andere Bedeutungsfelder einbindet. Zum einen beinhaltet dies, ebenso ausgehend von den oben ausgeführten Gesellschaftkritiken, das Ziel der anthroposophischen Waldorfpädagogik insgesamt: Ein „neuer Mensch" soll sich herausbilden, der gemäß dieser Wissensordnung in einer veränderten (intuitiv-künstlerisch) Weltbeziehung steht. Der Lehrende als Künstler wiederum wirkt auf die „Gestaltung" des Lernenden also mittels der Erziehungskünste ein. Insgesamt, so Ullrich, weist die Waldorfpädagogik eine Auffassung von

Erziehung auf, die einem mechanistisch-kausalen Modell folgt und neben dem angesprochenen Subjektmodell der Lehrenden auch die Funktion des Gärtners und Priesters/Sehers zuweist (ebd., S. 134-144). Als Gärtner obliegt diesem die Aufgabe, die natürlichen Entwicklungstendenzen und Stufen der Entwicklung des Lernenden zu erkennen und darauf basierend zu lehren und zu erziehen. Als Priester/Sehender gilt es aus einer meditativen Haltung heraus Erziehung als quasi religiösen Kult aufzufassen und umzusetzen. Darin erhält der Lehrende seinen „höchsten Ethos", und mit seiner spezifischen Haltung und Fähigkeit gelangt der Lehrende zur Einsicht in das „Wesensbild" des Lernenden und noch weitergehend, so Ullrich, sich begreift „[...] auch als ein Erneuerer des lebendigen Geistes in der Menschheitsgeschichte [...]" (ebd., S. 136). In der Eröffnungsrede der Stuttgarter Schule im Jahr 1919 formuliert Steiner Folgendes:

> „Lebendig werdende Wissenschaft, lebendig werdende Kunst, lebendig werdende Religion – das ist schließlich Erziehung, das ist schließlich Unterricht (Steiner 1919, zitiert nach Ullrich 1991, S. 136).

Als ein wesentliches Element der Schulpraxis kann die Rhythmik erachtet werden, im weiten wie auch im engen Sinne. Ein eigener zeitlicher Rhythmus charakterisiert die Bildungspraxis und auch die angesprochene zeitliche Ordnung des vertretenen Entwicklungskonzepts.[274]

Die „Eurythmie" stellt daneben ein weiteres zentrales Prinzip dar, das auf verschiedene Bereiche bezogen ist. Als Form der „Bewegungskunst" oder auch „gestalterischen Form" umfasst dies vornehmlich ein Lernen über spezifische körperliche Übungen, wie etwa der Verkörperung und des Nachvollzugs geometrischer Formen, einzelner sprachlicher Formen und eine spezifische Sprechpraxis. In der sprachlichen Artikulation kommt, so die Vorstellung, das „Weltgesetz" zum Ausdruck. Anhand spezifischer Formen des rhythmischen Gebrauchs der Sprache kann auf den Willen, die Moral und das Gefühlsleben der Lernenden eingewirkt werden, beziehungsweise der Bildungsprozess angestoßen werden, und gleichzeitig als konkreter Schöpfungsakt erachtet werden (ebd., S. 253ff.).

Weiterhin formuliert Skiera die Sprechakttheorie in der Anthroposophie wie folgt: „*Das Wort als solches, nicht sein kommunikativer Sinngehalt, sondern seine lautlich-rhythmische Form, ist in einem „geistigen" Sinne die Sache selbst.*" (ebd., S. 259, Hervorhebung im Original). In vielen Ritualen findet dies ebenso Eingang in die Unterrichtspraxis (Morgensprüche, Begrüßungsformeln u.v.m.) und, wie Skiera unter Bezugnahme auf einen ehemaligen Fachlehrer ausführt, durchaus in Formen des Frontalunterrichts, in denen vor- und nachgesprochen wurde (ebd., S. 263). Die Bildungsinhalte in den einzelnen Fächern unterscheiden sich nicht von anderen Schultypen, vielmehr ist es die Form des Lernens und deren Begründung, die sich eklatant unterscheidet. Ein Schwerpunkt kann auch im Bereich der künstlerisch-handwerklichen Tätigkeiten und der ökologischen Erziehung konstatiert werden, als Teil der angestrebten „ganzheitlichen Bildung".

Insgesamt formuliert Steiner einen Anspruch, wie Skiera ausführt, der „[...] weltanschaulicher Totalitarismus in reinster Form" ist (ebd., S. 264). Sowohl die philosophisch-mystische Begrün-

[274] Ausführlich hierzu siehe die informative Übersicht bei Skiera (ebd., S. 260ff.).

dung, der Wahrheitsanspruch, die Lehrerausbildung als auch das Menschenbild und die Aspekte der Lehrpraxis werden immer wieder zu Gegenständen der Kritik (ebd., S. 263 und Ullrich 1991, S. 204ff).

Eine Reihe weitere Varianten reformpädagogischer Diskurse und deren Dispositive ließen sich für den bisher ausgeführten Zeitraum sicherlich noch einfügen, wie etwa die Jenaplan-Schule, die Dalton-Plan-Schulbewegung, die Freinet-Schule, die Freien Alternativschulen, die Schulkonzeption Adolf Reichweins u.v.m. (siehe hierzu ebenso Skiera 2010, S. 269-353). Auch stellt die historische Situation ab 1914 eine politische Zäsur dar, die einer ausführlichen Darstellung bedürfte. Über all die verschiedenen Positionen und konkreten Kontexte hinweg lässt sich ab diesem Zeitpunkt, so Oelkers, eine deutlichere politische Instrumentalisierung der Pädagogik feststellen, wie auch oben bereits erwähnt (Oelkers 2005, S. 50ff.).

3.1.9 „Progressive Education" in den U.S.A. am Beispiel der Pädagogik John Deweys

Nachfolgend widme ich mich der „*progressive education*" des nordamerikanischen Bildungskontextes. Die Bedeutung, die diese Bewegung für die Debatten innerhalb und außerhalb der europäischen Reformbewegung hatte, ist umstritten. Als *Schulreformer* und weniger als Philosoph findet John Dewey[275] als einer der zentralen Protagonisten in der Weimarer Zeit große Beachtung im deutschsprachigen Kontext und ebenso in Frankreich, Italien, der Türkei, Japan, England, der Schweiz. Es scheint auch eine Reihe von Kontakten zwischen Dewey und Vertretern der sozialistisch-sowjetischen Schulreformbewegung gegeben zu haben (Oelkers 2009, S. 31, 41, 93f.). Wie Oelkers erläutert, ist die wechselvolle Geschichte der Rezeption der pragmatistisch begründeten Bildungs- und Erziehungstheorien insbesondere in Deutschland, zunächst vornehmlich durch die Ablehnung und Nichtbeachtung der Philosophie des Pragmatismus gekennzeichnet. Der deutsche philosophische Diskurs zu dieser Zeit wurde von der idealistischen Philosophie Immanuel Kants und Georg Wilhelm Friedrich Hegels dominiert. Dies erschwerte die Rezeption des Werks von John Dewey (ebd., S. 26).[276] Die Bewegung des Pragmatismus war zunächst nur eine kleine Gruppe, die erstmals von William James als „Pragmatismus" bezeichnet wurde und deren Einfluss und Rezeption erst im 20. Jahrhundert eine internationale Verbreitung erfuhr (ebd., S. 26-27).[277] Vorweggenommen sei, dass im Zuge der Reeducation in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg der Bezug zur Weimarer Reformpädagogik, und die durch den Pragmatismus be-

[275] Nach seinem Studium in Vermont arbeitete Dewey als Lehrer in Pennsylvania. Dort arbeitete er an seinen ersten Werken. Nach dem Studium und der Promotion im Jahr 1884 an der John Hopkins University, hatte Dewey einige Professuren inne, etwa an der University of Minnesota, Michigan und in Chicago. Neben der Arbeit an der Elementarschule der University of Chicago war Dewey Vorsitzender der „Amerikanischen Psychologischen und Philosophischen Vereinigung" und war auch anderweitig politisch aktiv (ebd.). Relevant sind neben den Einflüssen von Kant und Hegel auf die Arbeiten Deweys, Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead, Georg Sylvester, Granville Stanley Hall. Auch das Umfeld der sozialen Bewegungen und Pädagogik in Chicago prägte die Arbeiten Deweys. In enger Zusammenarbeit war Dewey mit seiner Frau Alice an der Elementarschule in Chicago tätig.

[276] Zur Rezeption und Renaissance des Pragmatismus siehe auch Joas (1980, S. VIIff., 38-65).

[277] Zur Gründungsgeschichte des „Metaphysical Club" im Jahr 1871 und dessen Bedeutung für die Entwicklung des Pragmatismus siehe Oelkers (ebd., S. 81f).

gründeten Bildungstheorien einen zentralen Stellenwert einnahm. Laut Einschätzung von dem Autor Oelkers, im Vorwort zu John Dewes Werk „Demokratie und Erziehung", erfolgte dies zum Teil in verkürzter und oberflächlicher Form (ebd., S. 24 und das Vorwort von Oelkers in Dewey 1916/2000).

Für die schulischen Bildungsdiskurse der „progressive education" in den Vereinigten Staaten des Jahrhunderts, war die Frage der Erziehung zu einer demokratischen Praxis bedeutsam. Dies spitzt Oelkers soweit zu von einer einmaligen Bildungssituation zu sprechen, in der „[...] die Pädagogik von der demokratischen Gesellschaft aus gedacht worden [..]" ist (ebd., S. 33). Für den Auf- und Ausbau eines freiheitlich angelegten Schulsystems und den Anfängen der Debatten der „Erziehung und Demokratie", war Thomas Jefferson[278] als dritter Präsident der U.S.A. einer der zentralen Akteure. Er stellte die Verbindung zwischen der Idee der demokratischen Entwicklung und dem Schulsystem her. Als eine zentrale Voraussetzung für die Staatsbürgerschaft und die demokratische Konstitution erachtete Jefferson einen gesamtgesellschaftlichen Bildungsstand aller Bürger. Vor dem Hintergrund der damaligen sozialen Spaltungen der Gesellschaft mit weitgehend fehlenden (weiterführenden) Bildungsinstitutionen und einem noch bestehenden Sklavensystem[279] führte dies zu beträchtlichen Debatten, starken Widerständen und immensen Herausforderungen, so der Autor (ebd., S. 36ff.). Zentrale Kritiken an den Konzeptionen demokratischer Erziehung waren z.B. Einwände gegen die steuerliche Finanzierung der Bildung fremder Kinder und damit auch Debatten über die Grenzen des „Gemeinwohls". Debattiert wurden, welche Schülergruppen staatliche Schulen besuchen sollten und welche Gruppen nicht (ebd., S. 63). Umfänglich wurden verschiedene Dimensionen des staatlichen Erziehungsauftrags und der Umfang staatlicher Autorität in Erziehungsfragen verhandelt.

Das Verständnis von Demokratie bezog sich auf die konkrete Lebenspraxis und umfasste spezifische Formen lokaler Selbstverwaltung, die bedeutend für die theoretische und praktische Arbeit dieser Reformbewegung waren. Die Verläufe, soziokulturelle Transformationen und Kontexte der Diskurse der „Erziehung für die Demokratie" sind äußerst vielschichtig und kaum darstellbar an dieser Stelle[280], weshalb ich im Folgenden zentrale Aspekte aus dem Werk John Deweys erläutern werde. Mit der Publikation „Democracy and Education" im Jahr 1918 veröffentlichte Dewey ein Werk, das als Nexus den amerikanischen Diskurs dieser Zeit repräsentiert, so die Einschät-

[278] Der ebenso eine umfassende Konzeption zur Schulorganisation entwickelte (ebd., S. 41).

[279] Das von 1654 bis 1865 legal war bei Unterschieden in den einzelnen Bundesstaaten. Oelkers führt unter Bezugnahme auf Daten von 1860 des US-Zensus aus, dass vier Millionen Sklaven in den Bundesstaaten, in denen Sklaverei noch legal war registriert waren, bei einer Gesamteinwohnerzahl von fünfzehn Millionen (ebd., S. 42-43). Zur Rolle Jeffersons und den weiteren Debatten und Entwicklungen der Sklaverei in den U.S.A. siehe Oelkers (ebd., S. 36ff.). "Erziehung und Demokratie" wird als eins der Schlüsselwerke der internationalen Reformpädagogik erachtet (ebd., S. 43-79). Zur Kontextualisierung und den grundlegenden theoretischen Überlegungen pragmatistischer Klassiker siehe z.B. Nagl (1998); Joas (1992); Strübing (2005); Nungesser/Ofner (2013).

[280] Neben einer Reihe weiterer Publikationen zur schulischen Bildung. Zu konkreten Schulformen und Unterrichtsmethoden siehe z.B. Dewey/Dewey (1915). George Herbert Mead hat ebenso in Anlehnung an Deweys Werk pädagogische Schriften vorgelegt, z.B. Mead (1980/1987, S. 419ff.).

zung von Oelkers (ebd., S. 53).[281] Dewey ist mit dem Buch auch der erste Autor, der eine dezidierte Erziehungstheorie des lebenslangen Lernens formulierte (ebd.).

In seinem Werk werden die zentralen Überlegungen der Erziehung als demokratische Erfahrung und für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft entfaltet. Die Überlegungen entwickelte er im Kontext der prosperierenden Städte der Vereinigten Staaten, des Ausbaus der Schulen, der Vielzahl an Nachbarschaftsprojekten[282] und den Projekten der sich formierenden Sozialpädagogik. Die sozialpädagogische Bewegung war in einer Vielzahl von außerschulischen Maßnahmen an der Entwicklung der neuen pädagogischen Bewegung beteiligt. Das universitäre Umfeld der Universität Chicago und verschiedene Diskussionszirkel waren dabei wichtige Einflüsse und Kontexte der Arbeiten Deweys und für die Entstehung des Pragmatismus. Auch entwickelte Dewey wichtige Einsichten seiner pädagogischen Konzepte ab 1894 im Rahmen der Arbeiten an der Laborschule der Universität (ebd., S. 261). Wichtige theoretische Bezüge waren neben den zentralen pragmatistischen Theoretikern, die Auseinandersetzung mit Georg Wilhelm Friedrich Hegels Philosophie, William James Psychologie, Charles Darwins Evolutionstheorie, der Behaviorismus John B. Watsons und die klassischen abendländischen Erziehungsphilosophien. Fünf große Themenbereiche charakterisieren Deweys Konzeption des Lernens. Neben der sozialphilosophischen Begründung der handlungstheoretischen Konzeption (Erfahrungsaufbau und Lernprozesse) lässt sich als zweites Themenfeld der Zusammenhang von „Demokratie und Erziehung" und als dritter Themenbereich „Bildung und Öffentlichkeit" ausmachen. Daneben sind allgemeine pädagogische Überlegungen zum schulischen Lernen zentral und als fünfter Bereich lassen sich die Konzeptionen zur Schulorganisation und -entwicklung festhalten. Einer der Ausgangspunkte der Überlegungen Deweys war die neue soziale Erfahrung der Demokratie[283] in den Vereinigten Staaten, die eine neue pädagogische Theorie bedurfte. Damit begründete Dewey eine neue Erziehungsphilosophie in Abgrenzung zur europäischen Pädagogik, so Oelkers (ebd., S. 86). Dewey sah auch das schulische Lernen herausgefordert durch die modernen Wissenschaften, die Bestandteile seiner Auseinandersetzungen waren. Die weltpolitischen Ereignisse, insbesondere die Kriegsereignisse, die Erfahrungen mit dem europäischen Faschismus und die politischen Entwicklungen in den sozialistisch geprägten Ländern stellten eine beträchtliche Herausforderung dar. In den pädagogischen Debatten in den (freilich nicht nur) 1930er und 1940er Jahren führte dies zu neuen Fragestellungen, Problemen und Antworten von Seiten der Pädagogik (ausführlich hierzu siehe Oelkers 2009, S. 81ff.). Verkürzt lassen sich die zentralen theoretischen Überlegungen Deweys zusammenfassen als Betonung der prozessualen Logik des Handelns, eine Überwindung

[281] Die Schulentwicklung wurde vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Öffentlichkeit und im Zusammenhang mit den neuen Medienformaten und der prosperierenden Massenmedien thematisiert.

[282] Jane Addams und Ellen Gates Starr eröffneten im Jahr 1889 in einem Außenbezirk Chicagos das sogenannte „Hull House", das als eins der zentralen Projekte galt und auch Einfluss auf Deweys Arbeiten nahm (ebd., S. 104).

[283] Als Lebensform und Interaktionsstil umfasst dies u.a. einen Prozess der permanenten gewaltlosen Revolution, die alle Formen sozialer Differenzierung und als Form „intelligenter Zustimmung" eine Vorstellung einfacher Mehrheitsverhältnisse bei weitem überschreitet, so Nagl (1998, S. 129f.).

‚klassischer' Dualismen (z.B. Denken und Handeln, Geist und Körper u.v.m.)[284], und als konstitutive Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft sowie damit verbunden die Annahme beständiger Re-Strukturierungsprozesse. In Ablehnung einfacher linearer und kausaler Annahmen sowie einfacher Reiz-Reaktions-Verhaltensschemata, ist für die Entwicklung der Erfahrungs- beziehungsweise Lernkonzeption und auch Deweys Wissenschaftsverständnis das „Inquiry-Modell" zentral. Letzteres entwickelte er aus den Überlegungen von Charles Sanders Peirce (Dewey 1896; Dewey 1938/2002; Strübing 2005, S. 52ff.). Das Lernmodell des Inquiry-Modells beinhaltet als allgemeiner Problemlösungszirkel fünf typische Phasen. Zunächst ist das eine Situation der Ungewissheit, des Widerstandes oder der Unterbrechung von Routinen. Ausgehend davon erfolgt eine Phase in der dies als Problem wahrgenommen wird und in nachfolgenden Schritten zur Einleitung der Untersuchung der Situation anregt. Im Zuge dieser dritten Phase werden Hypothesen über die Situation entwickelt. Im vierten Schritt werden die Zusammenhänge zwischen den Hypothesen und Beobachtungen über die Situation hergestellt und getestet. Nachfolgend und abschließend entsteht in dem Problemlösungszirkel eine experimentelle Erprobung der vorab entwickelten Wahrnehmung des Problems, der Bedingungen der Situation und der Ideen der Problemlösung. Aus diesem Prozess resultieren nun neue Wissensbestände und Handlungen, die im Zuge der neuen Situationsdefinition fortgesetzt werden können. Die vormalige Unterbrechung wird damit auch wieder in (neue) Routinen überführt (Strübing 2005, S. 52-59). Dewey formuliert pointiert den Prozess in „Demokratie und Erziehung" wie folgt:

> „Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung." (Dewey 1964, S. 203).

Bildung solle, laut Dewey, die Beherrschung der Mittel zum Erreichen von Zielen anstreben (ebd., S. 71). Aus den Kritiken an bestehenden Lerntheorien und der bestehenden Schulpraxis formuliert Dewey eins der zentralen Ziele für Schule folgendermaßen:

> „[...] auch theoretisch wird nicht angemessen anerkannt, daß die Schule für den Geist der Schüler (d.h. abgesehen von der Pflege gewisser spezieller Muskelfähigkeiten) überhaupt nichts weiter tun kann und zu tun braucht, als ihre Denkfähigkeit zu entwickeln." (ebd., S. 203).

An späterer Stelle erläutert Dewey die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion der Schule, die neben der Ausbildung einer demokratischen Haltung auf eine „besserer Gesellschaft" ausgerichtet sein soll. Über die Schaffung einer gemeinsamen Grundlage der Vielzahl von sozialen Kräften nehme die Schule eine koordinierende Funktion in der Gesellschaft wahr (ebd., S. 37f., 41f.).

Das von Dewey vertretene Handlungsmodell beinhaltet ein spezifisches Verständnis der Vermittlung, beziehungsweise Herstellung von Erfahrungen in schulischen Lernsettings. Erziehung, so Dewey, erfolge immer mittelbar über die spezifische Ausgestaltung der Umgebung. So ist dann

[284] Die symbolischen Ordnungen von Arbeitstätigkeiten und deren Hierarchisierung spiegelt sich auch in den schulischen (Wissens-)Ordnungen und Lernformen wieder, so z.B. Dewey (1916/2000, S. 431). Zu den Folgen die der Geist-Körper-Dualismus in schulischen Lernarrangements hat siehe Dewey (ebd., S. 183f.).

auch eine der ersten Aufgabe der Schule, eine „vereinfachte Umwelt“[285] bereitzustellen, um eine gerichtete Aufmerksamkeit zu erzeugen und Faktoren in der „Umwelt auszubalancieren“ (ebd., S. 37-38). Entscheidend sind für Dewey auch die Lernmaterialien, die so konkret wie möglich in die Lerntätigkeiten eingebunden werden sollten, da diese erst eine formative ‚Kraft‘ im Lernprozess haben, wenn sie in Tätigkeiten eingebunden sind und Wirkungen in der Zukunft zeigen (ebd., S. 53). Diese sollen auch an die Erfahrungen der Lernenden anschließen und über „Probleme“ oder „problematische Situationen“ das Interesse der Lernenden wecken (ebd., S. 136).

Wie Oelkers ausführt, ist der Entwicklungsbegriff bei Dewey gleichbedeutend mit dem Erziehungsbegriff. Im Sinne der ausgeführten Konzeption des Problemlösungszirkels impliziert das Erfahrungsmodell eine beständige Reorganisation von Erfahrungen, aus denen sich aus den Ergebnissen erfolgreichen Handels neue Gewohnheiten herausbilden. Ein zu erreichendes Erziehungs- oder Entwicklungsziel[286], wie in den vorab vorgestellten Diskursen, besteht in diesem Sinne nicht. Ziele sind vielmehr Resultate von Erfahrungen und entsprechend diesem Verständnis kann Erziehung nur das Ziel in sich selbst haben (Oelkers 2005, S. 123-124). Eine der zentralen Kritiken von Dewey an bestehenden oder ‚alten‘ Schulpraktiken ist die Ferne der Schulen von den Lebenserfahrungen der Schüler. Entsprechend müsse dann auch die Schule ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen und dem Lernen der Schüler nehmen und entsprechend organisiert werden. Wie Oelkers erläutert, geht Dewey von den lebhaften und selbsttätigen Lernaktivitäten der Schüler aus und wendet sich gegen die Vorstellung, dass aus ihnen „etwas herausgeholt“ oder „eingetrichtert“ werden muss (ebd., S. 132-133). Lernen ist dann auch nicht als Funktion einer Entwicklung (Stufenlogik) zu verstehen, die dem Kind anthropologisch gegeben ist. Mit der Konzeption von „Lernen als Basismechanismus“ jeder Erfahrung, solle sodann jede Methode des Lernens diese Überlegung als Ausgangspunkt nehmen ohne dabei das Lernen auf „innerpsychische Abläufe zu reduzieren“ (ebd., S. 137). Dewey formuliert dies folgendermaßen:

> „Da Wachstum das Kennzeichen des Lebens ist, so ist Erziehung nichts weiter als wachsen lassen und wachsen machen; sie hat kein Ziel außerhalb ihrer selbst. Das Kriterium für den Wert der Schulerziehung liegt darin, in welchem Ausmaß sie das Verlangen nach dauerndem Wachstum weckt und die Mittel bereitstellt, um diese Verlangen zu befriedigen.“ (Dewey 1916/2000, S. 79).

Die Beziehung von Lehrenden und Lernenden wird nun als wechselseitiger Lernprozess verstanden und es wird auch kein Unterschied zwischen Schule und Umwelt angenommen. Zentral für

---

[285] Was auch die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte/gesellschaftlichen Leistungen umfasst, so der Autor (ebd., S. 39).

[286] Als zentrale Metapher dient dabei allen vorgängigen Erziehungstheorien „der Weg“, was nicht nur impliziert, dass Erziehung „auf höhere Zustände“ führt, sondern dafür nur ein Weg und ein Ziel als möglich erachtet wird. Das Ziel wurde zumeist als vorgegeben (etwa der Telos der Natur u.a.) und als nicht veränderbar erachtet, so etwa bei Platon Rousseau, Hegel und Fröbel, wie Oelkers ausführt (2009, S. 87). Den Begriff des „growth“ oder auch „development“, die eine fixe Teleologie implizieren, lehnt Dewey ab und auch die Vorstellung einer (Zuschreibung der) „Unreife“ von Kindern, da dies eine Defizitunterstellung beinhalte, die ausgeglichen werden müsste. Vielmehr versteht Dewey das Kind in seiner Bewegung des eigenen Erfahrungsstroms (ebd., S. 88). Auch kritisiert er die Idee der „[...] Erziehung als „Ausrüstung“ (preparation) oder Vorbereitung auf das Leben“. (ebd., S. 89), da diese zu stark/nur die Zukunft anvisiere und die Gegenwart abwerten würde. Erziehung könne nur, so Dewey, die Gegenwart beeinflussen und dadurch sicherlich auch indirekt die Zukunft als Prozess, in dem immer wieder auch die Ziele angepasst und verändert werden (ebd., S. 90).

das Lernverständnis im schulischen Kontext ist die Vorstellung, dass eine „experimentelle Freiheit des Lernens" besteht, die in Teilen dem wissenschaftlichen Forschungsprozess nachvollzogen (s.o.) ist und nicht konstituiert wird durch eine Abfolge „unzusammenhängender Projekte". Diese Gedanken können in vier zentralen Maximen verdichtet werden, so Oelkers: „[...] Lebensnähe, reale Bedeutung des Curriculums, erfahrungsbezogener Unterricht, Individualisierung [...]" (ebd., S. 140).[287]

Teil der anti-dogmatischen Schulpraxis ist die Partizipation der Lernenden an den Lehrinhalten/Lehrplänen, und dies ist wiederum eng verbunden mit den Überlegungen Deweys zur Entwicklung und Vermittlung einer demokratischen Lebensweise,. Wie Ludwig Nagl hierzu herausstellt, zielte die Bildungsidee Deweys auch darauf ab: „[...] das Verständnis für diejenigen sozialen Interessen und Argumente zu fördern, die nicht die eigenen sind:

> „In einer Gesellschaft ist die Fähigkeit, die Handlungen und das Los anderer zu verstehen, eine Prädisposition bei der Verfolgung gemeinsamer Ziele, die nur durch Erziehung hervorgebracht werden kann." (Dewey, zitiert nach Nagl)" (Nagl 1998, S. 136).

Wie konzipierte Dewey nun das Verhältnis von Schule und konkreter Berufsausbildung?. Konsequent führt er im Hinblick auf konkrete Berufsvorbereitung die zentralen Überlegungen zum Lernen fort (Dewey 1916/2000, S. 396ff.). Die Ausbildung für einen Beruf ist dabei nicht als Selbstzweck zu denken und Dewey schreibt dazu:

> „[...] Die einzige passende Form der Ausführung *für* einen Beruf ist die Ausbildung *durch* den Beruf." (ebd., S. 401, Hervorhebung im Original).

Berufsbildung solle auch zu einer fortlaufenden „[...] Umgestaltung der Ziele und Methoden veranlaßen." (ebd., S 403). Nach einer Diskussion der Frage naturwissenschaftlicher Bildung und Bildung für Industrieberufe führt Dewey zur beruflichen Bildung weiter aus:

> „Jeder Plan beruflicher Bildung, der von der gegenwärtigen bestehenden industriellen Ordnung ausgeht, wird wahrscheinlich die heutigen Teilungen und Schichten übernehmen und weitertragen und damit das feudale Dogma der sozialen Vorherbestimmung stützen. [...] Das Schulsystem aufzuspalten, den weniger gut gestellten Kindern eine hauptsächlich als Berufsvorbereitung gedachte Bildung zu geben, heißt aber die Schulen herabwürdigen zu einem Mittel, um die alten Gegensätze von Arbeit und Muße, Kultur und Dienst, Geist und Körper, herrschender und geleiteter Klasse in die neue demokratische Gesellschaft hineinzutragen." (ebd., S. 410-411).

Dewey spricht sich insgesamt gegen eine deutliche Isolierung einzelner Fächer aus und für die Förderung experimenteller Laborpraktiken mit jeweils konkreten Lebensbezügen.

Insgesamt versteht der Autor seine Schul- und Lernkonzeption selbst als „Kopernikanische Wende" der Erziehung (Oelkers 2005, S. 134) und sieht die „[...] soziale Neuordnung auf der pädagogischen [..., beruhen, Lisa-Marian Schmidt]." (ebd., S. 411).

Im Vergleich zu den vorab erläuterten Strängen lässt sich für Deweys Werk festhalten, dass auch das Kind als eigenständiger Akteur verstanden wird. Dies ist aber nicht verknüpft mit der Vorstellung von starren und in klaren Abfolgen verlaufender Entwicklungsphasen der „Natur des

[287] Zu Deweys Kritiken an zentralen Erziehungstheorien siehe z.B. Dewey (1916/2000, S. 64-112).

Kindes“. Auch verschiebt sich bei Dewey die Deutung und Konzeption des Telos der Erziehung. Wie oben in den ausgewählten Ansätzen ausgeführt, zeichnen sich einige der Ansätze aus durch (in Teilen religiös begründete) Vollkommenheitsvorstellung und eine Vorstellung der klaren Teleologie. Dewey hingegen vertritt die Idee der Erfahrungsaufschichtung als Ziel an sich. Und auch impliziert diese die Demokratieerziehung und die Vorstellung von Erziehung als demokratische Lebenspraxis.

3.1.10 Zur Ästhetik der Reformpädagogik

Nach den Ausführungen einiger zentraler Wissenselemente des reformpädagogischen Diskurses, den Infrastrukturen sowie einige ausgewählte Diskurspositionen, werde ich nun diesen Abschnitt mit einem letzten Aspekt abschließen. Der bezieht sich auf die Reformpädagogik im deutschsprachigen Raum und kann einen weiteren Aspekt des Erfolgs[288] dieser Stränge erklären: *Die Ästhetik der Reformpädagogik*.

Wie Oelkers argumentiert, kann ein wesentliches Moment der Aufmerksamkeitserzeugung in der weiteren Öffentlichkeit, durch die ikonographische Positionierung und Abgrenzung gegenüber anderen Diskurssträngen erachtet werden.

Eine Reihe sehr ähnlicher Bildmotive und eine allgemeine Ästhetik der Reformpädagogik lassen sich feststellen. Das verweist auf ein weiteres Element des Diskurses und damit auch auf einer gewisse ‚Konsolidierung‘ des Diskurses. Zentrale ikonographische Motive sind, laut Oelkers (Baumgart 2001b, S. 307ff.), das „schöne Kind“, die „unschuldige Natur“ und „reine Tugenden“. Die bildlichen Darstellungen waren charakterisiert durch eine harmonische Gesamtkomposition, die in den Motiven, der Farbgebund und Komposition der einzelnen Elemente ihren Ausdruck fand. An die Ästhetik der ‚alten Schule‘ wurde in Teilen angeschlossen, was Anschlussfähigkeit signalisierte, aber auch davon abrückte und damit „die neue Erziehung“ markierte. Gleichzeitig wurde damit aber auch der Kontrast verdeutlicht. Anschlüsse an moderne Konsumkulturen und Teile der Künste der klassischen Moderne wurden ebenso vorgenommen ohne diese dominieren zu lassen. Die Darstellungen zeichneten sich alle durch Ernsthaftigkeit aus und ironische Verweise oder typische Motive sowie Bezüge zum DADAISMUS, eine der erfolgreichen Kunstbewegungen dieser Zeit, erfolgten nicht.[289] Die Bezugnahmen ermöglichten eine gewisse Form der Modernität darzustellen, beziehungsweise Anschlüsse an die konkrete Alltagskultur herzustellen und zum Ausdruck zu bringen.

Typisch war auch die Herstellung von Korrespondenzen (aktiven) Kinddarstellungen und offenen, harmonischen Naturdarstellungen oder auch Engelssymboliken. Das Lernverständnis wurde auch durch spezifische idyllische, offene und stimmungsvolle Naturdarstellungen, Familiensze-

[288] Erfolgreich waren diese Diskursstränge, da sie Eingang in die Bildungsdebatten der Zeit fanden und immer noch finden, also als Kanon der Pädagogik anerkannt wurde.

[289] Es gab aber bestehen Bezüge zum Jugendstil, was insgesamt durch die Anschlüsse an die organischen Formen und Naturmotive kohärent ist.

nen, Mütterfiguren und Leuchttürme zum Ausdruck gebracht. Das Motiv der Wanderschaft von Lehrenden und Lernenden ist überaus typisch und auch die Darstellung fröhlicher Lerngemeinschaften insbesondere in der Natur. Die bildlichen Darstellungen wurden in Zeitschriften, Schulheften, Werbebroschüren und Lehrmitteln publiziert. Wie Oelkers ausführt, sollten diese auch die Lehrenden adressieren und eine mahnende Funktion an sie haben, immer wieder die Lehrpraxis des Kindes aktiv zu gestalten (ebd.).[290] Schließlich kann also auch die Etablierung eines typischen visuellen Repertoires der „neuen Erziehung" und dem „Kindbild" konstatiert werden.

Benner und Kemper (1996, S. 21) attestieren der klassischen Reformpädagogik, dass es ihr nicht gelang, eine längerfristige Wechselwirkung zwischen dem demokratischen System nach dem ersten Weltkrieg, der Lebensreformen und den Bildungsreformen herzustellen. Im Kontext der politischen (antagonistischen) Kämpfe der Weimarer Zeit funktionierte es kaum, so die Autoren, demokratische Strukturen und eine entsprechende Praxis in den Schulen zu etablieren. Mehr noch, die Gemeinschaftsideologien vieler der reformpädagogischen Stränge und deren Nivellierung der Grenzen von Leben und Arbeit, Familie, Gesellschaft, Staat u.v.m. fielen hinter die bestehenden ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereiche ‚zurück' und trugen wenig bei zur Etablierung des neuen politischen Systems (ebd.).

Abschließend möchte ich in diesem Abschnitt noch einmal auch auf die nicht zu unterschätzende Bedeutung völkischer, rassistischer, antisemitischer und chauvinistischer Überzeugungen in einigen Strängen der Reformpädagogik im europäischen Kontext hinweisen, die, so die Einschätzung Oelkers (2011, S. 9ff.), die dominierenden Positionen in Deutschland in dem betrachteten Zeitraum einnahmen.[291]

3.1.11 Zwischenresümee

Gegenstand der vorangegangenen Ausführungen war die Einführung in den Themenkomplex schulischer Bildung und den Wandel im schulischen Bildungssystem. Nach der Darstellung typischer Charakteristika der Institution Schule im Spannungsverhältnis von Professions- und Organisationslogik sowie der Bedeutung mit-strukturierender weltpolitischer Institutionen im Zusammenspiel mit nationalstaatlichen Politiken und Akteuren, habe ich zentrale Tendenzen und Elemente des Bildungswandels und Anforderungen an die schulische Praxis der vornehmlich 2000er Jahre skizziert. Gegenwärtige Spannungsverhältnisse schulischer Bildung lassen sich beispielsweise in der Gleichzeitigkeit der ökonomischen Anforderungen und dem Prozessieren der Folgen von Ökonomisierungsprozessen ausmachen. Mit der Debatte der PISA-Ergebnisse und der Diagnose der Krise des schulischen Übergangssystems in den 2000er Jahren, sind zwei zent-

[290] Ein Vergleich der Verschiebungen und auch Anschlüsse zwischen dieser Ikonographie aus diachroner Perspektive hin zum Nationalsozialismus und zu späteren Diskursen/Dispositiven wäre sicherlich aufschlussreich, würde aber den Umfang dieser Arbeit überschreiten.

[291] Zu diesen Thematiken und den Fragen des Machtmissbrauchs, der Herrschaftstechniken, Gewaltformen in reformpädagogischen Strängen und der Praxis in Deutschland (insbesondere der Landerziehungsheime) siehe Oelkers (2011).

rale Ereignisse angesprochen und markieren im Verlauf der Bildungskämpfe Punkte, an denen die Fragen der Akzentuierung und/oder Reform eher berufsvorbereitender schulischer Bildung oder eine Wissenschaftsorientierung der Schule leitend für die Schulpraxis sein sollte. Zur Debatte standen ebenso Fragen nach Umsetzungstechniken, nach adäquaten Evaluierungsformen und Autonomie die den einzelnen Akteuren innerhalb des Bildungsdispositivs zugestanden werden können.

Wie oben ausgeführt heben die Bedeutung der Bezugnahmen und Kontinuitäten klassischer reformpädagogischer Elemente viele aktuelle Studien hervor. Ausgehend davon und auch durch die Aspekte, die im Rahmen der Analyse des schulischen Untersuchungsfalls dieser Arbeit deutlich wurden, habe ich den Themenbereich und den zeitlichen Horizont der Betrachtung vertieft und erweitert.

In den nachfolgenden Teilkapiteln wurden einige der zentralen Charakteristika der Reformbewegung als transnationales Phänomen der Jahrhundertwende (19./20. Jahrhundert) ausgeführt, der soziohistorische Hintergrund skizziert und anhand einiger ausgewählter Diskursstränge der Reformpädagogik, weiter konturiert.[292] Mit dieser Phase der Reformpädagogik erhielt die Verbindung von Arbeit und schulischer Erziehung in der Geschichte der Bildung eine besondere Bedeutung und wurde umfassend erörtert. Eine Reihe der daraus folgenden inkrementellen wie auch radikalen Neuerungen habe ich skizziert. Das Spektrum des Bildungswandels reichte auf der epistemischen Ebene von der Neukonstellierungen der Kind- und Lernvorstellungen, der Zielvorstellungen von Bildung, den Modellpraktiken des Lernens, bis hin zur Gründung und Ausgestaltung einzelner Schulexperimente und/oder einzelner Bereiche schulischen Lernens. Bezogen auf die Frage der veränderten Relationierung von Arbeit und praktischem Lernen, wurde das weite Spektrum der Wissensordnungen deutlich, die von konkreten Berufsvorbereitungen, der Vermittlung weiterer spezifischer Fachinhalte, bis hin zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung oder auch Entwicklung der „gesamten Menschengattung" reichten. Überwiegend ist dabei das praktische Lernen auf manuelle Tätigkeiten ausgerichtet und weniger orientiert an und auf Tätigkeiten an industriellen Maschinen, mit Ausnahme der Arbeitsschulbewegung, die sich um P.P. Blonskij formierte.

Die Begründungen der einzelnen Stränge weisen zumeist alle eine Krisen- und Anklagesemantik (Zivilisationskritik und Kritik an der alten Schule) sowie ein Heils- und Erlösungsversprechen auf. Letzteres verweist auf den inhärenten Anspruch, der Teil der verschiedenen Stränge ist. Zumeist geht es um eine umfassende Erneuerung von schulischer Bildung und Gesellschaft, aber auch bewahrende Kräfte des Bürgertums bestanden weiterhin. Verdeutlicht wurden die Verbindungen von religiös-mythischen und politischen Wissensbausteinen. Mit der Reformpädagogik wurde nicht nur der Körper neu gedeutet, sondern er erfuhr als lernender Körper ebenso eine

[292] Wobei je nach Skalierung und Detaillierung der Analysen, die hier in der Arbeit zitierten Autoren von drei oder fünf Deutungsmustern ausgehen, die den reformpädagogischen Diskurs auszeichnen.

veränderte Aufmerksamkeit durch neue Lernpraktiken und die Problematisierung des Lernumfelds- und -materialien.

Mit den Entwicklungen ab den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgte eine Phase der politischen und menschlichen Inhumanität, der Barbarei des Faschismus und insbesondere des deutschen Nationalsozialismus in Europa und damit auch eine Phase der „Bildungskatastrophe“ (Assmann).

Abschließend eine Tabelle die ebenfalls noch einmal die einzelnen Wissenselemente zusammenfasst:

Wissenselemente	Inhalte
(Allgemeinere) Problemdiagnosen	Krisensemantiken und Krisenbewusstsein (Künstler- und Sozialkritiken), „Anklagesemantik“ an „alte Schule“ (Täter-Opferkonstellation, Bedrohungsszenarien)
Zentrale Motive	Ganzheitliche Betrachtung des Kindes, Kunst und Arbeit als Bildungsformen, harmonisches Menschenbild als Ziel, Anschauung als Methode, Schulgemeinde bzw. Schule als Lebensform (Jürgen Oelkers 2005), „Brüderlichkeitsethik“, Entfremdung-Natürlichkeit, Heils- und Erlösungsversprechen, Ablösung der Vorstellung des „passiven Kindes“, „Entwicklung und Veränderung“ als zentrale Leitideen
Modellpraktik	Hervorhebung des praktischen Lernens in „neuer Schule“ (s.u.), Projektunterricht, selbstlernende Gruppen u.v.m.
Allgemeines Menschenbild	s.o., Vitalismus/ganzheitliches Erleben, Eigendynamik von Entwicklung,
Subjektmodelle und Akteure	Lernende/Kind: „Mythos bzw. Mythifizierung Jugend/Kind“, Betonung der Individualität und Eigenaktivität des Kindes, Kindzentrierung, veränderte Lerngruppen und Lerngemeinschaft, Reformatoren/Vollendende („Überwindung der Widersprüche der Moderne“), „göttliche Ikone“ Lehrende/Erwachsende: s.o. Lerngemeinschaft, teilw. „Schöpfungsgötter“, Begleiter, „Künder“, „Vorbereiter“, „Diener“ (Entwicklung des Kindes und für „neue“ Zeiten), Vermittelnde (z.B. Montessori: Zwischen Lernenden und Lernmaterialien und natürlich den Inhalten)
Körper	s.o., Hervorhebung und veränderte Aufmerksamkeit der Gefühlswelten/der körperlichen Dimensionen, „Rehabilitierung“ des Körpers und Militarisierung des Körpers
Lernverständnis und Schulverständnis	„Erschaffen vs. Suchen“ (Aleida Assmann 1993), praktisches Lernen im Gegensatz zu kognitivem Bücherwissen“, Bildungsgemeinschaft, Aktivität, Kreativität und Lebensnähe, Öffnung der Schule zum direkten sozialen Umfeld, Schule als Lebensgemeinschaft, Mitbestimmungsrecht des Kindes, Arbeitsschulbewegung und Arbeitsunterricht, manuelle Tätigkeiten
Zeitstruktur	Individuelle Lernzeiten des Kindes/Rhythmus des Kindes
Objekt-Raumkonstellation	Besondere Aufmerksamkeit für die Lernumwelt und -objekte z.B. Selbstbildungsmittel für individuelle Arbeiten/Gruppenarbeiten, umfassende Lernarrangements (im Gegensatz zur Konzentration auf Lernende-Lehrende)
Arbeit und Schule	Enge Verbindung durch Idee der Schule als Lebensgemeinschaft, Arbeitsschulbewegung und Arbeitsunterricht
Ästhetik oder andere Besonderheiten	Bildungsbegriff und Bildungspolitiken werden politisiert, Statussymbol und Mittel der Abgrenzung, persönliches und politisches Erneuerungsprogramm, vornehmlich Identitätswissen„ zentrale ikonographische Motive (der Selbstpositionierung) sind Naturmotive (idyllische, stimmungsvolle und offene Formen sowie teilw. zusätzliche Einbettung der Schuldarstellungen), Mütterfiguren, Kind- und Engeldarstellungen, Darstellungen der Tugenden,

	organische Formen (Jugendstil), Bezüge zu populären Darstellungsweisen insbesondere der Alltagskultur und historischen Darstellungsweisen

Aufgrund der bestehenden Forschungsstände und der notwendigen Begrenzung dieser Arbeit werde ich im folgenden Kapitel, wie oben begründet und ausgeführt, die Entwicklung nach 1945 darstellen.

Die umfassenden gesellschafts-politischen Reformen nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur im westlichen und östlichen Teil Deutschlands führten indes im institutionalisierten Bildungs- und Erziehungssystem zu weitreichenden Transformationen. Den Verlauf der schulischen Bildungssysteme in den beiden Regionen werde ich ebenso nachfolgend erläutern. Wie bereits in den vorangegangenen Beschreibungen steht dabei die Frage der spezifischen diskursiven Antworten, beziehungsweise Relationierungen von Schule und Arbeit und praktischem Lernen im Vordergrund. Wie in dem Exkurs zur Reformpädagogik vorab deutlich wurde, sind mit der anvisierten Modellpraktik dieser Arbeit höchst unterschiedliche Deutungen und weitere Wissenselemente verbunden, sodass eine ‚alleinige' Rekonstruktion der Modellpraktik nur aus dem Konnex der zentralen Wissenselemente der verschiedenen Diskursstränge und deren Kontextualisierung sinnvoll möglich ist.

Wie Benner und Kemper beschreiben, konnten die nachfolgenden Bildungsdebatten, die die Pädagogik zentral vom Kind aus konzipierte und die verbunden war mit der Vorstellung einer geschlossenen Gemeinschaftserziehung „[...] nicht angemessen thematisiert werden [...]" (1996, S.21). Nach der NS-Diktatur wurden neue pädagogische Konzepte erforderlich. In beiden Teilen Deutschlands wurden im Zuge der Schulreformen die Frage der Verfasstheit der Institution Schule und schulische Bildungskonzeptionen diskutiert und ihre Instrumentalisierung für totalitäre Zwecke und „[...] indoktrinierende Einflussnahmen des Staates auf die Schulen [...]"(ebd., S. 21). Die jeweiligen Ausprägungen und Umsetzungen sowie die Widersprüche und Brüche in den jeweiligen Bildungsdispositiven der SBZ und späteren DDR sowie der westlichen Besatzungszone und BRD stehen im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen.

Wie oben bereits angeführt, gab es dabei Bezugnahmen auf reformpädagogische Überlegungen in der Weimarer Zeit, die hier im Einzelnen in den jeweiligen Abschnitten ausgeführt werden.

3.2 Polytechnische Bildung in der Berufsvorbereitung der ehemaligen SBZ und DDR

Nachfolgend werde ich in chronologischer Weise die (Entwicklungen der) Institutionenordnung, zentrale Ereignisse und Wissenselemente des Schulsystems und Bildungspolitik in SBZ und DDR rekonstruieren.[293] Eine umfassende Darstellung ist kaum möglich, und auch die Frage der Deutungs- und Handlungsspielräume in der alltagspraktischen Umsetzung der offiziellen Schulpolitik und sozialistisch-stalinistischen/kommunistischen Staatspolitik können hier nicht erschöpfend

[293] Die Rekonstruktion erfolgt basierend weiterhin auf der bestehenden Forschungsliteratur.

behandelt werden. Wie auch in den vorangegangenen Ausarbeitungen stehen in diesem Kapitel die leitenden Analysedimensionen im Zentrum. Auch muss vorweg einschränkend angemerkt werden, dass die wechselseitigen und konstitutiven (identitären, politischen u.v.m.) Bezüge zwischen beiden deutschen Staaten keine Gegenstände der Ausarbeitung und sicherlich dadurch eine Reihe „blinder Flecken" in dem Kapitel bestehen.[294]

Neben einer Betrachtung der Grundzüge der Bildungspolitiken, der besonderen Organisationsstrukturen des Bildungswesens und zentralen Bildungsdebatten im Kontext der spezifischen gesellschaftspolitischen Entwicklung in der DDR, steht vornehmlich die zentrale Modellpraktik und das Verhältnis schulischer Bildung und Arbeit im Fokus dieses Kapitels.

In der im Jahr 1989 vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen in Auftrag gegebenen Untersuchung zur Lage der Bildungssysteme im geteilten Deutschland, charakterisiert Oskar Anweiler, Leiter der damaligen Kommission der Bestandsaufnahme, fünf Phasen der Grundzüge der Bildungspolitik und des Bildungswesens in SBZ und DDR. Die Übergangs- und Aufbauphase der Nachkriegsjahre kann ab ca. 1949 als abgelöst erachtet werden, da nachfolgend eine zunehmende Konsolidierung und Institutionalisierung der Spezifik der DDR Bildungspolitik erfolgte, die aber noch in deutlicher Anlehnung an die sowjetische Bildungspolitik und -pädagogik agierte. Die Jahre 1960 bis Anfang der 1970er Jahre waren durch eine Vielzahl von Reformen gekennzeichnet, die ab dem Beginn der 1970er Jahre bis zum Ende der 1980er Jahre vornehmlich durch die Umstellung von der „sozialistischen" zur „kommunistischen Erziehung" geprägt war (Anweiler 1990, S. 14-28).

3.2.1 Nachkriegsjahre

Wie Benner und Kemper (2005, S. 45) ausführen[295], waren in den Nachkriegsjahren die zentralen erziehungswissenschaftlichen Diskurse der Weimarer Republik, insbesondere in der einsetzenden Bildungsdiskussion und in den schulpolitischen Reformdebatten in der SBZ, wichtige Bezugspunkte. Die zentralen Positionen in der Administration wurden mit Parteiangehörigen der KPD besetzt, und innerhalb der schulischen Fachaufsicht wurden erfahrene Personen der Bildungspolitik und -praxis eingesetzt. Diese waren vor 1933 aktiv, nachfolgend jedoch suspendiert und zu einem großen Teil SPD-Mitglieder oder der SPD zumindest nahe stehend (ebd., S. 46). Im Zuge der Entnazifizierungsverfahren entstand ein Lehrermangel[296], der dazu führte, dass die Kriterien der Bewertung der einzusetzenden Lehrer gelockert wurden. Pädagogisch geeignet, aber nationalsozialistisch vorbelastete Lehrer wurden teilweise wieder eingestellt und auch Personen aus anderen Berufszweigen. Am 1.10.1945 wurden die Schulen in der SBZ wieder eröffnet und unter der Mitwirkung der sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) ein neues Schulge-

[294] Die Abschnitte wurden bereits in Teilen publiziert in Kühnel/Zifonun (2015, S. 109f.).

[295] Die Autoren beziehen sich in den Ausführungen auf die zentralen schulpolitischen Dokumente sowie Publikationen zentraler Tagungen und die wichtigsten Autoren innerhalb der Bildungsdebatte.

[296] Wie Bunke (2005, S. 14) ausführt, waren lediglich drei Prozent aller Lehrer nicht Mitglied in der NSDAP oder einer ihr nahestehenden Organisation.

setz für die ostdeutschen Länder vorbereitet, das als „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ die bisherige deutsche Schulstruktur ablöste und am 12.6.1946 in Kraft trat.[297] Die Einheitsschule der SBZ gliederte die schulische Bildung in vier Stufen (Vor-, Grund-, und Oberstufe sowie Hochschule), in der die Trennung von volkstümlicher und wissenschaftlicher Grundbildung aufgehoben wurde (ebd., S. 49-51). In dem neuen Schulgesetzt wurden neben der neuen Schulstruktur auch eine Neuregelung der Verantwortungsbereiche der Schulaufsicht, die Ziele und Übergänge sowie Partizipationsmöglichkeiten neu geregelt. Die Lehrpläne unterlagen der Hoheit der Zentralverwaltung für Volksbildung, während die Schulaufsicht über die Länder, Landkreise, Städte und die Schulleitung die Verantwortlichkeiten aufteilte. Drei Zielformulierungen werden im ersten Paragraphen benannt:

> „Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben.“ (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946, zitiert nach Benner und Kemper 2005, S. 51).

Alle schulischen Belange wurden in dem Schulgesetz als Angelegenheit des Staates definiert und lediglich der Bereich des Religionsunterrichts der Hoheit der Religionsgemeinschaften unterstellt. Eine Geschlechtertrennung oder -spezifik hinsichtlich der Schulformen oder der Erziehungsziele wurde nicht formuliert. Alle Kinder wurden von der 1. bis zur 6. Klasse gemeinsam unterrichtet und in der 7. sowie der 8. Klasse der Übergang auf die Oberstufe oder Berufsschule vorbereitet, etwa in Form von leistungsdifferenzierten Kursen. Über eine anschließende Schulzeit an Fachschulen war es wie nach der Oberstufe auch möglich, die Hochschule zu besuchen (ebd.). Umfassende Debatten begleiteten und folgten nach der Veröffentlichung des neuen Schulgesetzes. Ergänzend zu diesem wurde im Jahr 1946 im Rahmen von zwei Tagungen ein „Manifest“ erarbeitet, das die Umsetzung des Schulgesetzes steuern sollte und das unter dem Titel „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ veröffentlicht wurde. Folgende Punkte wurden insbesondere diskutiert und gingen ein in das „Manifest“: Der Umfang des staatlichen Einflusses auf die Erziehungsziele und das Aufgabenspektrum der Schule, die „[...] staatliche Normierung des ganzen Menschen [...]“ (ebd., S. 68) und die Widersprüche zwischen den ersten (s.o.) genannten Bildungszielen. Auch die Konsensfähigkeit der Ziele, die jeweiligen Grundlagen und Begründungen der einzelnen Aspekte des Schulgesetzes und das Verhältnis von Erziehung und politischer Ausrichtung waren Aspekte der Debatten und des „Manifests“ (ebd., S. 65-67).

Neben der Konkretisierung einzelner Punkte des Schulgesetzes erfolgten im „Manifest“ auch die Ausformulierungen der veränderten Methoden und Inhalte.[298]

---

[297] Paul Ostereich (s.o.) war einer der schärfsten Kritiker des neuen Schulgesetzes, der, so Benner und Kemper, das Aufgeben der Gesamtschule monierte (ebd., S. 53). Zu weiteren Positionen hinsichtlich der Schulreform siehe Benner und Kemper (2005, S. 52ff.).

[298] Ausführlich hierzu siehe Benner und Kemper (2005, S. 69-70).

Abgerückt wurde in den Erziehungsgrundsätzen von der Vorstellung des vor 1933 diskutierten „Wachsenlassens" der Schüler und neben den bereits ausgeführten erwünschten Subjektpositionen Grundsätze ausformuliert, die diese erweiterten hin zu einer

> „Bildung eines neuen demokratischen Nationalcharakters der Deutschen [...]" „[...] gute Menschen, die anständig, edel, hilfsbereit und tolerant" (sind, Lisa-Marian Schmidt) [...] wissende Menschen, die Einblick haben in die Gesetze der Natur und der menschlichen Gesellschaft; handelnde Menschen, die selbstbewußt und verantwortungsfreudig in brüderlicher Gemeinschaft mit ihrem Volke und der Menschheit ein Leben in Frieden, Freundschaft und sozialer Gerechtigkeit gestalten [...]" (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946, zitiert nach Benner und Kemper 2005, S. 69)

Im Hinblick auf den Stellenwert der schulischen Bildung zur Arbeit heißt es in den Erziehungsgrundsätzen: „[...] daß die Arbeit im demokratischen Staat eine neue Arbeitsgesinnung verlangt [...]", der zufolge Arbeit selbständig zu gestalten ist und als „Dienst am Volk" zu begreifen ist" (ebd.). Die unterschiedlichen Wissensbestände der Schüler werden hier ausdrücklich hervorgehoben und entsprechend eine individuelle Förderung für den konkreten Schulunterricht abgeleitet sowie die gestaltende Selbststeuerung der Lernprozesse der Schüler betont. Nicht nur die Subjektvorstellung des Schülers beinhaltet die Vorstellung der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit, explizit wird dies auch bezogen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Interpretationsoffenheit. Der Schule als Ganzes und damit auch den Modellpraktiken des Lernens, wird explizit eine Experimentierfreiheit eingeräumt (ebd., S. 70).

Neben den weiterhin bestehenden Reformschulen, die angelehnt an Gaudig, Petersens und Steiner zunächst ihre Schulpraxis in der SBZ weiterverfolgen konnten, entstanden bis 1949 auch einige neue reformpädagogische Schulen und es wurden Schulexperimente durchgeführt.[299] Die Autoren schätzen den weitestgehenden Reformversuch in der SBZ in der Thüringer Zwölfjahresschule ein, in dem bis zum Abschluss der 12. Klasse keine Auswahl und Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Schultypen erfolgte. Der Versuch der zwölfjährigen Einheitsschule wurde durch die Zentralverwaltung für Volksbildung scharf kritisiert, die an einer deutlichen Differenzierung der Schüler und insbesondere der Ausbildung einer „hoch qualifizierten Intelligenz" in der Oberstufe interessiert war (ebd., S. 86f.).

Neben den genannten Schulkonzepten und Praktiken war auch die marxistisch orientierte Pädagogik zentral, die etwa durch Robert Alt, Wilhelms Heise und Max-Gustav Lang vertreten wurde. Robert Alt und Wilhelm Heise waren besonders in den Bildungsdebatten präsent.[300] Neben einer Reihe von Zeitschriftenbeiträgen und der Tätigkeiten als Professoren für Pädagogik, legte Alt die erste sozialistische Auslegung und theoretische Begründung der Schulreform vor, die Heise wei-

[299] In Westberlin setzte beispielsweise M. Schmidtbauer das Reformprogramm der Neuköllner Rütlischule in Form einer Produktionsschule um, deren Programmatik auch auf den Überlegungen von Marx und Lenin beruhten (Benner/ Kemper 2005, S. 77-84).

[300] Max-Gustav Lange war ab 1947 Professor für Soziologie an der Universität Halle und Schriftführer der neuen Zeitschrift „Pädagogik". Er war für die Besetzung der ersten Professur für marxistische Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin vorgehsehen, die er nie antrat. Wie Benner und Kemper ausführen, war Lange Mitglied der NSDAP und setzte sich vermutlich deswegen vor der Berufung nach West-Berlin ab. Robert Alt war ab 1946 Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin und ab 1952 Professor an der Humboldt-Universität Berlin. Wilhelm Heise war ab 1946 als Professor für Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin tätig (ebd., S. 88).

terentwickelte (ebd., S. 88f., 149f.). Als einer der zentralen Vertreter der marxistischen Pädagogik führte Robert Alt 1946 in der neu erschienenen Zeitschrift „Pädagogik", in seinem Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule" noch keine Bildungskonzeption aus, die auf eine dezidiert (und ausgefeilte) sozialistische oder kommunistische Gesellschaftsformation ausgerichtet war. Der Text spiegelt die Transformationsphase deutlich wieder und er ist auf die entstehende sozialistische Gesellschaft und die Bedeutung, die dabei die schulische Bildung inne hat, ausgerichtet (ebd., S. 93-94). Bemerkenswert sind Alts Ausführungen in dem Text auch zur Stellung des Berufs für die Begründung der neuen Schule. So rückt die berufliche Existenz in das Zentrum schulischer Bildung und der Erziehung „neuer Menschen". Alt bindet dabei diese Überlegungen, so die Autoren, in eine Argumentation ein, die auf eine Balance individueller Bedürfnisse und Interessen sowie der Gesellschaft abzielt. Berufliche Tätigkeiten wurden dabei als Teil der Arbeit an der gesellschaftlichen Transformation der (über sich selbst herrschenden) Arbeitenden erachtet und gegen ein Arbeits- und Erwerbsverständnis gewendet, das allein auf die Erwerbsfunktion gerichtet ist und Berufsbildung ebenso allein auf den individuellen Nutzen bezieht (ebd., S. 92-93). So schreibt Alt in Bezug auf die Stellung und das Berufsverständnis, sowie gerichtet auch an seine Kritiker:

> „[...] Diese (Kritik, Lisa-Marian Schmidt) betont am Beruf vor allem die Erwerbsfunktion, sieht in der Berufsbildung nur die Ertüchtigung zum Produzieren individuellen Nutzens, die Schulung zu einer Lebenstüchtigkeit, die sich im Konkurrenzkampf gegen andere, in der Verbesserung der individuellen wirtschaftlichen Position, in der Fähigkeit, Produktionsmittel zu erwerben und zu verwerten, erschöpft. Dies aber ist nur eine historische Form der sozialbezogenen Tätigkeit `Beruf`. In einer zu sozialen Demokratie sich entwickelnden Gesellschaft wird Beruf die durch die Arbeitsteilung gegliederte Mitverantwortung, Mitaufgabe und Mitarbeit an der Neugestaltung der Gesellschaft in demselben Maße, wie in dieser Gesellschaft, was Besitz und Verfügung über die Produktionsmittel anbetrifft, die wirklichen Grundlagen für eine solche Berufsauffassung geschaffen werden." (Alt, zitiert nach Benner/Kemper 2005, S. 93)

Mit der Gründung der SED 1948 und der Staatsgründung der Deutschen Demokratischen Republik 1949, verschob sich die politische Linie und es folgten weitere Umdeutungen und Deutungsschließungen der Bildungsidee und der Strukturen des Schulsystems. So etwa in den Artikeln 34-40 der Verfassung der DDR und dem Schulgesetz von 1959. Sowohl die Aufgabenbeschreibung wie auch die formal-rechtlichen Regelungen der Verfassung der DDR wichen von den Regelungen des Schulgesetzes von 1946 nicht ab. Neben der Deklaration der Freiheit von Kunst, Wissenschaft und Lehre erfolgte eingangs in den, für das Schulsystem relevanten Abschnitten, die Beziehungs- und Verantwortungsbestimmung zwischen Staat und Schule. So heißt es schließlich in Paragraph 34, das dem Staat die „Pflege" und der „Schutz" (im Sinne der Verfassung) des Bildungssystems obliegt. In Artikel 35 wird allen Bürgern das Recht auf freie Bildung und freie Berufswahl zugesichert (ebd., S. 100-101). Als entscheidende Ereignisse und Kristallisationspunkte der Bildungsdebatte in der Gründungsphase der DDR wird von den meisten Autoren der IV Pädagogische Kongress[301] eingeschätzt sowie die „Verordnung über die Unter-

[301] Wie Anweiler ausführt, galt der Kongress in der DDR-Geschichtsschreibung als Kurswechsel von der antifaschistisch-demokratischen Schulpolitik hin zur Entwicklung der umfassenden Entwicklung des Sozialismus und einer entsprechenden Schulpolitik (1988, S. 41).

richtsstunden". Letztere Verordnung trat 1950 in Kraft.[302] Hier erfolgte eine genauere Bestimmung der Unterrichtsorganisation sowie die Regelungen der Umsetzung der Erziehungsziele im Unterricht. Neben der basalen Bestimmung der zeitlichen Abfolge der Lehr-Lernprozesse[303], der Konstitution der Lerngruppen sowie der Ausdeutung und Festschreibung der Lehrerrolle, wurde der didaktische Horizont der Wissensvermittlung ausbuchstabiert und eine Reihe von Hinweisen formuliert. In der Beschreibung der Subjektposition der Lehrenden wird „verlangt", dass diese neben einer umfassenden Allgemeinbildung und Einbindung in das sozial-kulturelle Leben der DDR, Kenntnisse über den Marxismus-Leninismus haben sollten. Auch sollten die Lehrenden als

> „[...] Kämpfer für die Einheit Deutschlands und einen gerechten Frieden, Kenntnisse und Verwirklichung des demokratischen Auftrags seiner Rolle, Pflege der Freundschaft der friedliebenden Völker [...] (sowie als, Lisa-Marian Schmidt) wahrhafter Freund der Sowjetunion [...] (wirken, Lisa-Marian Schmidt)" (ebd., S. 102-103).

Eine genaue Unterrichtsvorbereitung, Verlaufspläne für einzelne Stunden, die individuelle Berücksichtigung jeden Schülers wurden als Anforderungen formuliert sowie explizit die beständige „[...] Verbindung der Theorie mit der Praxis des Unterrichts" (ebd.). Benner und Kemper schätzen die nachfolgende Zeit als eine Phase ein, in der vornehmlich Reformen die Abstimmungsprobleme zwischen der allgemeinbildenden und beruflichen Bildung beinhalteten, Reformen der Umsetzung der polytechnischen Erziehung als Form der Arbeitserziehung u.a.m. (ebd., S. 104). Dies mündete 1959 in einen Versuch der Vereinheitlichung, in das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens". Mit dem Gesetz wurde die zehnklassige Schulpflicht und zwölfklassige polytechnische Oberschule festgelegt.[304] Die zehnklassige Oberschule differenzierte die Schuljahre in eine vierjährige Grundstufe, zwei Jahre Mittelstufe und eine vierjährige Oberstufe. An die zehnjährige polytechnische Oberschule schloss eine zumeist zweijährige Berufsschule an. Auch der zwölfklassigen polytechnischen Oberschule folgte eine berufspraktische Phase, die als einjähriges berufspraktisches Jahr durchgeführt wurde. Eine weitere Differenzierung in einen naturwissenschaftlichen Zweig und eine alt- oder neusprachliche Vertiefung erhielt dieser Schulzweig mit der Aufteilung ab der 8. Klasse. In jeder Hinsicht war die Frage der Einheit und Differenzierung der Schulstruktur Gegenstand vieler Kontroversen (ebd., S. 106).

Wie bereits oben erwähnt, setzte ab Ende der 1940er Jahre und beginnenden 1950er Jahren eine deutlichere politisch-normative Zielorientierung in der Schulpolitik ein, die ich im Weiteren aus-

---

[302] Als zentrale Institution, die dem Ministerium für Volksbildung unterstand, wurden im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DZPI), das 1949 in Berlin gegründet wurde und 1970 in die Akademie der pädagogischen Wissenschaften umbenannt wurde, Forschung, Politikberatung, die Lehrerausbildung, die Lehrplanentwicklung u.v.m. durchgeführt. Als einen der zentralen Leitinstitutionen der DDR war das DZPI auch eine der kontrollierenden Instanzen der Universitäten und Hochschulen und dem eine Reihe an Instituten zugeordnet waren, wie beispielsweise das Institut für Didaktik, das Zentralinstitut für Jugendforschung und auch einer der zentralen Ratgeber für Lehrer, die sogenannte „grüne Reihe" („Ratschläge für Lehrer") wurde vom DZPI publiziert.

[303] Dies umfasste den Stundenumfang und die Regelung schulischer und außerschulischer Lernzeiten.

[304] Auch erfolgte eine weitreichende Abstimmung mit den anderen Bildungsinstitutionen. Vorab, im Jahr 1949, kam es im Zuge der vermehrten Bildungsoffensive zum Ausbau und der Umbenennung der Vorstudienabteilung an den Hochschulen, die in Anlehnung an die sowjetische Tradition der Arbeiterfakultäten standen und in dem Jahr in „Arbeiter- und Bauernfakultäten" umbenannt wurden, so Anweiler (1988, S. 30f.).

führe.[305] Insgesamt zeichnete sich die Situation im schulischen Bildungswesen bis zu diesem Zeitraum durch zahlreiche Schulexperimente aus und insbesondere bestand ein weitreichendes Problem in der Lehrerbildung. Neben dem Lehrermangel, der sich zunächst aus dem Problem der Eignung der Kandidaten im Zuge der „Entnazifizierung" ergab, wurden die politisch-ideologischen Anforderungen bis 1961 verstärkt, sodass eine Reihe der Kandidaten für nicht tauglich eingestuft wurden oder eine Reihe von Lehramtskandidaten aus der DDR auswanderten (Benner/Kemper 2005, S. 118). Daneben stellten der geringe Leistungsstand der Schüler und „Sitzenbleiber" ein Problem dar, für die die Schulaufsicht kaum über Mittel verfügte, diese zu lösen (ebd., S. 122-123).

Anweiler argumentiert überzeugend, dass der deutlich vollzogene politische Wandel in der Phase auf vielen Ebenen auszumachen war, wie etwa die deutlich aggressivere Sprache in entsprechenden schulpolitischen Dokumenten, die Inhalte der amtlichen Dokumente, die Abwanderung und Flucht sowie auch die Absetzung zentraler Schulpolitiker und Lehrer (1988a, S. 41).[306] So wurden beispielsweise eine Reihe reformpädagogischer Stränge als „spätbürgerlich", „imperialistisch" u.v.m. betitelt, wie etwa der Ansatz von Kerschensteiner (ebd., S. 45).

Kurz vor dem Bau der Mauer und der Veröffentlichung des neuen Schulgesetzes, fand der 6. Pädagogische Kongress im Juni 1961 statt, auf dem eine negative Bilanz der bisherigen Effekte der Erziehung gezogen wurde und eine Veränderung vornehmlich über eine deutlichere Aktivierung der Schüler entstehen sollte. Die Selbstständigkeit der Schüler wurde vornehmlich über aktive und praktische Lernmethoden angestrebt. Als probate Mittel wurden dabei z.B. Schülerexperimente, Exkursionen oder „Unterrichtstage in der sozialistischen Produktion", erachtet (Benner/Kemper 2005, S. 173). Insgesamt bilanziert Anweiler für die Periode nach 1958, dass mit der dezidierten Ausrichtung und dem Ausbau des sozialistischen Schulwesens, in dem polytechnische Bildung (s.u.) zum Mittelpunkt erklärt wurde, auch ein deutlicher Wechsel in den zentralen oberen Positionen der pädagogischen Wissenschaften, der Schulen und Schulverwaltung vollzogen wurde. Der Führungsanspruch der SED, in Bezug auf den Aufbau des Bildungswesens, wurde dabei Ende der 1940er Jahre bereits deutlich, so Anweiler, und unterstreicht den Anspruch der eingeleiteten Schulpolitik ab 1948:

> „[...] „die Schule zur ideologischen Institution der Arbeiter- und Bauern-Macht" zu entwickeln und „diese Funktion mit aller Konsequenz gerecht zu werden [...]" (ebd., S. 54-55 und weiter unten in diesem Kapitel).

---

[305] Eine umfangreiche Bildungsexpansion zur Förderung bildungsferner Schichten erfolgte in der DDR ab den 1950er Jahren (Miethe 2007, S. 12). Gegenstand der Reformen, die auch als „großes Realexperiment" eingeschätzt werden, war u.a. die Schaffung der „Neuen Intelligenz", die enge Anbindung des Bildungssystems an die SED und damit die Sicherung des politischen Einflusses (Miethe 2007, S. 14).

[306] In den Verlautbarungen der DDR wurden allein in dem Zeitraum 1954-1961 17.877 Lehrer und 769 Hochschullehrer gezählt, die die DDR verließen. In der DDR-Schulhistorie wird der Prozess ab 1948 als Phase beschrieben, in der es insbesondere um den „ideologischen Klärungsprozeß" unter den Lehrern ging. Gefordert und umgesetzt wurden „[...] 1. die Verpflichtung der pädagogischen Theorie auf den Marxismus-Leninismus und die Sowjetpädagogik; 2. die„Überwindung" reformpädagogischer Anschauung und die Anerkennung einer verbindlichen „sozialistischen" Didaktik und Methodik im Schulunterricht; 3. die stärkere ideologische Durchdringung der Erziehung [...]" Anweiler (1988, S. 42-43).

Im Juli 1958 wurde in dem Parteibeschlüssen der SED die polytechnische Bildung als Charakteristikum der sozialistischen Schule und als wesentlicher Aspekt der weiteren Schulentwicklung betont. Die folgenden Jahre, so Anweiler, waren bestimmt durch die „Polytechnisierung" des Schulalltags (ebd., S. 58-59).

3.2.2 Polytechnische Bildung nach 1945

Als wesentlicher Bezugspunkt der Ausarbeitung der polytechnischen Unterrichtsschule galt die marxistische Theorie der Bildung und Erziehung Karl Marxs, der diese Begrifflichkeit prägte. Als zentrale Technik der Überwindung des kapitalistischen Systems und der Erreichung der klassenlosen Gesellschaft verstand Marx unter der polytechnischen Bildung ein Bildungsprinzip, das in alle Schritte des Produktionsprozesses einführt und

> „[...] gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige." (Marx, zitiert nach Dedering 2000, S. 195).

Im „Kommunistischen Manifest"[307] forderte Marx die Verbindung von Lernen und produktiver Arbeit als zentrale Methode des Unterrichts und befürwortete auch die Ausbildung instrumenteller und strategischer Fertigkeiten. Aus der Vorstellung der Produktion materieller Güter, als Kern menschlicher Tätigkeiten, hebt Marx vornehmlich technisch-funktionale Aspekte hervor und er formuliert in den allgemeinen Überlegungen zur Einrichtung solcher Schulen eine Bildungsinstitution, die

> „[...] den Arbeiter durch verschränkte Vermittlung von Naturwissenschaft, Technik und Produktion auf das Niveau eines Ingenieurs oder Technikers heranbildet, so daß er Natur und Technik beherrschen kann." (Dedering 2000, S. 195-196).

Wichtiger Bezugspunkt in der Bildungsdebatte der DDR und maßgebliches Dokument der Marxschen Bildungskonzeption ist die „Genfer Resolution" von 1866, in der die Verbindung von geistiger, körperlicher und polytechnischer Bildung ausformuliert wurde (Herrlitz et al. 2009, S. 219).

Zwei Dimensionen sind typisch für die polytechnische Erziehung.[308] Zum einen ein allgemeines Unterrichtsprogramm und zum anderen eine spezifische Form der Verbindung von Erziehung und produktiver Arbeit, die im Sinne von Marx zu einer spezifischen Persönlichkeitsentwicklung und der Steigerung der gesellschaftlichen Produktion führen sollte (Anweiler 1988b, S. 59). Waren die Anfänge der polytechnischen Schulbildung in der DDR zunächst noch an den sowjetischen Modellen[309] und Umsetzungsformen orientiert, entwickelte sich in der DDR ein eigenständiges polytechnisches Bildungsmodell, das auch relevant war für andere Bildungsinstitutionen, so Anweiler. 1956 wurde das auf dem 3. Parteitag der SED von Walter Ulbricht erstmals eingefor-

[307] Im zehnten Punkt der „Maßregeln" des Manifests forderten Marx und Engels die öffentliche und unentgeltliche Schulbildung, die Abschaffung der Kinderarbeit und die Verbindung von Erziehung und Arbeit (1848/1987, S. 53).
[308] Heinz Frankiewicz war als stellvertretender Direktor des DZPI und der „Polytechnischen Einheit" am DZPI ab 1961 tätig und auch als Leiter des Instituts für Mathematik, Naturwissenschaften und polytechnischen Unterricht, das ebenso am DZPI angesiedelt war. Er kann als einer der zentralen Akteure der Ausarbeitung der polytechnischen Erziehung betrachtet werden. Wie Herrlitz et al. ausführen, hatte der Anteil der polytechnischen Fächer 1988 einen Anteil von 40,9% in der zehnklassigen POS und 47,1% in der zweiklassigen EOS (2009, S. 220).
[309] Dies stand im Zusammenhang mit der 1958 von Nikita S. Chruschtschow durchgeführten Schulreform, hierzu Schäfer (1990, S. 351). Direktor des DZPI war Gerhard Neuner.

dert und wie oben ausgeführt, fand dies 1959 Eingang in das Schulgesetz (ebd., S. 61). Als die bedeutungsvollste Lösung, insbesondere der technisch-wissenschaftlichen Revolution, wurde die polytechnische Bildung immer wieder in den wichtigsten bildungspolitischen Dokumenten angeführt und ist in einem ausführlichen Programm zur Umsetzung auf dem 5. Pädagogischen Kongress formuliert worden.

> „Die explizite Fundierung der schulischen Bildungspraxis im Marxismus-Leninismus hob den Praxisbezug und die Lebensverbundenheit von Bildung hervor, was den engen Einbezug von Experten aus dem Bereich der Politik und der Wirtschaft im Unterricht sowie der Erkundung der Praxis selbst als feste Bestandteile beinhaltete (Bunke 2005, S. 50-53). Daneben galt die frühe Einbindung und Vermittlung von Wissen über die Arbeitswelt als wichtiger Bestandteil schulischer Bildung. Hauptunterrichtsfächer für diesen Bereich stellten das Fach „Einführung in die sozialistische" Produktion' (kurz ESP) und das Fach „Produktive Arbeit" (kurz PA) dar. Die Verbindung von Unterricht und Arbeitswelt, beziehungsweise gemeinnütziger Tätigkeiten in der Praxis, erfolgten darüber hinaus in zahlreichen Exkursionen oder besonderen Unterrichtseinheiten." (Keil/Schmidt 2016, S. 110)[310]

Eine Stellungnahme des Politbüros zur Förderung des Ausbaus und der Entwicklung der polytechnischen Bildung sowie der berufsorientierenden bzw. -vorbereitenden Programme erfolgte am 17. Mai 1960. Eine Umsetzung wurde an der Erweiterten Oberschule 1960/61 wirksam und in den Klassen 9-12 die „berufliche Grundausbildung" umgesetzt. Ein Jahr später erfolgte dann schließlich die Umsetzung der umfassenden Berufsausbildung an allen Erweiterten Oberschulen (EOS). Alternativ dazu wurden Abiturklassen[311] in der Berufsausbildung 1959 eingeführt, die zur Förderung benachteiligter Jugendlicher die neue „Intelligenz der Arbeiterklasse" hervorbringen sollten (Schäfer 1990, S. 352). Durchgeführt wurden die beruflichen Ausbildungen in den regionalen, dominanten Wirtschaftszweigen der Bezirke. Wie Anweiler ausführt, gab es aber auch weitere Vorstöße auf dem II. Internationalen Polytechnischen Seminar in Halle im Herbst 1962, auf dem der damalige Volksbildungsminister Alfred Lemmnitz die Notwendigkeit betonte, die Berufswahlentscheidung bereits auf das achte Schuljahr zu legen. Lemmnitz führte auf dem Seminar aus:

> „Im Laufe des 7. und 8. Schuljahres müssen die Schüler zu einer Berufsentscheidung geführt werden, die den volkswirtschaftlichen Bedürfnissen und individuellen Interessen, Neigungen und Talenten der Schüler entspricht. Dabei sind die örtlichen ökonomischen Schwerpunkte besonders zu berücksichtigen. [...] Am Ende des 8. Schuljahrs treffen die Schüler ihre Berufsentscheidung und schließen Verträge über ihre berufliche Ausbildung und ihren späteren Arbeitsplatz ab." (Lemmnitz, zitiert nach Anweiler 1988b, S. 69f.).

Anweiler schätzt die Einführung der „beruflichen Grundausbildung" wie folgt ein:

> „Die geplante, wenn auch schrittweise Einführung einer *beruflichen Grundausbildung* im Rahmen der obligatorischen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule für etwa 70 Prozent aller Schüler bis zum Jahr 1970 sollte aus arbeitsökonomischer Sicht gegenüber der „reinen polytechnischen Ausbildung" auch den Vorteil haben, „durch frühe produktive Leistung" der Schüler einen Nutzen in Millionenhöhe zu erbringen. [...] die beruflichen Vorbereitungen und Spezialisierungen der Schüler (sollten, Lisa-Marian Schmidt) mit Gewinnen für den Vertrieb (verbunden werden, Lisa-Marian Schmidt)." (Anweiler 1988b, S. 71, Hervorhebung im Original).

---

[310] Wie Bruno Schurer (1990, S. 360) ausführt, wurde im Bereich der Berufsausbildung eine Erweiterung propagiert, die eine „Ausbildung unter simulierten Bedingungen" beinhaltete und konkret eine Vorabausbildung oder aber auch das Training an spezifischen Arbeitsplätzen und/oder mittels Computersimulationen. Insgesamt kommt der Autor in der Bewertung der Erneuerung der Modellpraktiken des Lernens in der DDR zu dem Schluss, dass diese, im Vergleich zu vorherigen Bildungspraktiken und im Vergleich mit der BRD, keine umfassenden Neuerungen waren. Dieser Einschätzung stimme ich mit Blick auf die gesamte Entwicklung, wie in diesem Kapitel ausgeführt wurde, nur bedingt zu.

[311] Die Zulassung zum Abitur an den Schulen erfolgte über einen gewissen Notendurchschnitt und über die Prüfung der „politisch-moralischen und charakterlichen Reife", so Schäfer (1990, S. 352). Die Zulassung zur EOS erfolgte durch eine strenge Auswahl und wies niedrige Zulassungsquoten auf (ebd., S. 356).

Neben einiger Skepsis stießen diese Pläne auch auf Desinteresse auf Seiten der Betriebe. Im Zuge der ideologischen Auseinandersetzungen im Kalten Krieg und der weiterhin zu vollziehenden „wissenschaftlich-technischen Revolution", wurde in den 1960er Jahren der polytechnische Schwerpunkt auch vor diesem Hintergrund begründet und die Lösung und Ausführung vornehmlich durch den Ausbau der naturwissenschaftlich-technischen Fächer erachtet. Wie Herrlitz et al. darlegen, war die ideologische Bedeutung der Wissenschaft als erste Produktivkraft immens und kann als Teil der massiven Bildungsexpansion erachtet werden. Im Zuge der bildungspolitischen Debatten vollzog sich eine Schwerpunkverlagerung, in der weniger die Anforderungen an Bildung durch das Beschäftigungssystem Gegenstand der Debatten war, als nunmehr Prognosen zukünftiger Qualifikationsanforderungen, wie Herrlitz et al. erläutern (2009, S. 216-217). Viele Kontroversen prägten die Erziehungswissenschaften in der Phase, die von wissenschaftstheoretischen Fragen, der generellen Ausrichtung künftiger Aktivitäten und konkreten Strukturreformvorschlägen für das Bildungssystem reichten. Ende der 1950er Jahre kam es zu einer ersten Schließung in der Kontroverse, in der die Entwicklung der sozialistischen Theorie und Forschung als zentrale Aufgabe erklärt wurde, aber zu keiner vollständigen Verständigung über die genaue Form und Ausgestaltung führte. Daneben, so Benner und Kemper, beinhaltete eine der Kerndebatten die Fragen nach der Aufgabenverteilung, Relationierung und dem Stellenwert der empirischen Sozialforschung und Prognostik sowie der Pädagogik. Ein Teilbereich dieser Debatte stellten sodann die Frage auch nach geeigneten Prognosemethodiken, um die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe fassen zu können und gute Aussagen zu künftigen Verläufen zu erhalten. Kybernetische Modelle wurden als ein Lösungsvorschlag in die Debatte eingebracht, die wiederum eine Kontroverse über die Passung „marxistisch-leninistischer Zielprognosen" und strategischen, kybernetischen Prognosen auslösten (Benner/Kemper 2005, S. 191-192).[312]

Die Relationierung der Wissensbestände, die der Allgemeinbildung zugerechnet wurden und die, die auf die Arbeit bezogen waren, wurden ebenso auf dem 6. Pädagogischen Kongress 1961 in Berlin diskutiert. Dabei wurde die Tagesschule als eine mögliche Antwort eingebracht, die aber nur in engem Rahmen spezifischer Ausrichtungen realisiert wurde.

Auch das DZPI war an der weiteren Ausarbeitung und Fixierung eines einheitlichen Bildungssystems aktiv und veröffentlichte 1963 sechs Grundsätze für die künftige Schulentwicklung. Die Akzentuierung der Wissensformen und Ziele finden in nachfolgendem Zitat aus dem zweiten Grundsatz einen deutlichen Ausdruck:

> „Das sozialistische Bildungssystem überwindet die Enge und die Beschränkung der bürgerlichen Allgemeinbildung, indem sie die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion, grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten der modernen Produktionsarbeit und die wertschaffende Arbeit selbst in die Allgemeinbildung einbezieht." (DZPI, zitiert nach Anweiler 1988a, S. 159)

[312] Gerhart Neuner der Direktor des DZPI publizierte hierzu einige prominente Artikel und Stellungnahmen, die 1969 Margot Honecker beantwortete. M. Honecker (Ministerin für Volksbildung seit 1963) ließ in der Zeitschrift „Pädagogik" verlautbaren, dass der Marxismus-Leninismus die legitime Basis der Pädagogik sei und nicht die Kybernetik, so Benner/Kemper (2005, S. 193-195).

Anweiler charakterisiert diese Bestimmung des Bildungsauftrags und die Hervorhebung der basalen und berufsvorbereitenden Allgemeinbildung als typisch für das Bildungssystem der DDR. Sie sieht ab von einer Differenzierung in Wissenstypen spezifischer Schultypen und Schulstufen, im Vergleich zur dreigliedrigen Struktur der BRD (ebd., S. 160). In einem nachfolgenden Zusatzpapier wurden sodann das Menschenbild und die Erziehungsvorstellung genauer ausformuliert, die die individuellen Anlagen der Lernenden im Rahmen der Entwicklungsform des Lernprozesses mit beeinflussen, ohne diese dabei zu determinieren.[313] Als aktives Subjekt seiner Arbeiten und Entwicklung, wurden Umwelteinwirkungen als begrenzt in ihrem Einfluss erachtet. Teil der dort formulierten individualisierten Bildungspraxis ist die beständige Steigerung der Anforderung an den Einzelnen und die Übersetzung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen in persönlich bedeutsame Aspekte, die einmal „eingebaut", zu „echten Motiven" des Einzelnen transformiert werden sollten.

Auch vor dem Hintergrund der veränderten politischen Verhältnisse, der demographischen Entwicklung und des daraus resultierenden Arbeitskräftemangels, der Probleme der Wettbewerbsfähigkeit sowie der als modernisierungsbedürftig erachteten (wirtschaftlichen) Infrastrukturen kam es Anfang der 1960er Jahre zu weiteren Debatten der Schulentwicklung. Daraus wurde ein neues Bildungsgesetz im Jahr 1965 formuliert: das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" (ebd., S. 65, 164f.).[314]

3.2.3 1965: „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem"

Das Bildungsgesetz von 1965 umfasste die gesamte Struktur des Bildungswesens und hob die Erziehungsfunktion aller Bildungsinstitutionen hervor. Wie Thilo Ramm ausführt, lässt sich das Bildungsgesetz insgesamt wie folgt einordnen:

> „Das Bildungsgesetz ist als *Kodifikation des Bildungs- und Erziehungsrechts der DDR* anzusehen. Es ordnet das Bildungssystem in das politisch-staatliche Gesamtsystem der DDR ein, indem es alle gesellschaftlichen „Erziehungsfaktoren" abhandelt und dabei die „[...] leitende kulturell-erzieherische Funktion des sozialistischen Staats anerkennt (Präambel)." (Ramm 1990, S. 39, Hervorhebung im Original).[315]

Als neues (sozialistisches) Zeitalter deklariert, wurde sodann in dem Gesetz die Verwirklichung der historischen Aufgabe des Sozialismus und die Lösung gegenwärtiger Probleme (technische Revolution, Wissenschaftsentwicklung), die Gemeinschaftsentwicklung und wirtschaftliche Entwicklung als auch die Lenkung der Produktivität der Arbeit ausgeführt (Ramm 1990, S. 39-43).[316]

---

[313] Zur Verbindung von Schul-, Jugend- und Familienpolitik in der DDR siehe Wiezorek (2005b). Zur Verschränkung der Bildungsgesetze und der Verfassung der DDR siehe z.B. Ramm (1990). Wie Ramm ausführt, ist nachrangig in der Verfassung das Recht auf Berufsbildung die Ehrenpflicht der Verteidigung des „Vaterlandes" und „sozialistischen Staatengemeinschaft" ausgeführt (ebd., S. 51).

[314] Dem ging die Reform des Wirtschaftssystems in dem Beschluss von 1963 voraus; das „Neue ökonomische System der Planung und Leitung" (kurz NÖSPL). Zu den Verbindungen 1963 des 6. Parteitages der SED, der Reformdebatte zum NÖSPL und dem Bildungswesen siehe Anweiler (1988, S. 70f.).

[315] In einer Kommission aus Wissenschaftlern, Praktikern, Staats- und Parteifunktionären sowie Vertretern aus dem Bereich der Technik und Ökonomie wurde 1963 im Ministerrat das Gesetz vorbereitet, so Anweiler (1988, S. 81). Das neue an dem Gesetz war, so die Einschätzung Anweilers, dass das Bildungsgesetzt im Hinblick auf die prognostizierten Erfordernisse der kommenden 10-15 Jahre ausgelegt wurde (1988a, S. 82).

[316] Das Bildungsgesetz, so Ramm, stimmte dabei weitgehend mit dem Parteiprogramm der SED von 1963 überein

Das Ziel der Entwicklung der „sozialistischen Persönlichkeit“ wurde erstmals in dem Gesetz verbunden mit der Bindung an die DDR als „sozialistisches Vaterland“, dem die kommenden Generationen „treu ergeben sein sollen, es stärken und verteidigen sollen“ (ebd., S. 42).[317] Aufgrund der Verkoppelung der staatlichen und (partei-)politischen Macht, bestand dann auch nur ein Bildungsträger der benannt wurde und, so Ramm, den Ministerrat primär für die Planung und Lenkung des gesamten Bildungssystems benannte (ebd., S. 43-45). Grundsätzlich hatte jeder Bürger das gleiche Recht auf Bildung. Im ersten Abschnitt des ersten Paragraphen heißt es dann wie folgt:

> „Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des gesamten Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischen Persönlichkeit, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches und menschenwürdiges Leben führen.“ (GBI der DDR 1965, S. 4).

Wie Benner und Kemper hierzu ausführen, implizierte die staatsbürgerliche Pflicht das Glück im Kollektiv der DDR zu suchen. Auch das Verletzungspotenzial dieser Pflicht, als Verletzung der staatsbürgerlichen Pflicht und auch sozialistischen Moral, konnte dem Einzelnen wie auch den pädagogischen Bezugspersonen angelastet werden (2005, S. 166).

Eine besondere Hervorhebung des „Lernens in und durch das Kollektiv“, „das Lernen in Verbindung mit Arbeit“ und die „Einheit von Bildung und Erziehung“, zieht sich vielfach durch das Dokument. Die Thematisierung der Relationierung von Leben, Bildung und Arbeit sowie des Stellenwertes von Arbeit und das Verständnis von Arbeit werden in der Präambel, § 4 und § 5 ausgeführt. So heißt es dort: „Indem sie arbeitend lernen und lernend arbeiten, haben sie den Weg zur gebildeten sozialistischen Nation beschritten“ (GBI der DDR 1965, S. 3) und weiter heißt es:

> „Vor allem geht es darum, die Schule noch enger mit dem Leben zu verbinden. [...] Eine lebensnahe, sozialistische Erziehung, in deren Zentrum die Erziehung zur Arbeit steht, ist zu gewährleisten.“ (ebd., S. 2).

(ebd., S. 42). Im Jugendgesetz aus dem Jahr 1974 wurde die Verbindung und Nivellierung jedweder Unterschiede individueller und kollektiver Ziele in der Präambel formuliert. Dort heißt es: „In der Deutschen Demokratischen Republik stimmen die grundlegenden Ziele und Interessen von Gesellschaft, Staat und Jugend überein.“ (GBI der DDR (1974).

[317] Im ersten Abschnitt des ersten Paragraphen des Jugendgesetzes von 1974 heißt es dazu ganz ähnlich: „§ 1. (1) Vorrangige Aufgabe bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist es, alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, als Patrioten und Internationalisten denken und handeln, den Sozialismus stärken und gegen alle Feinde zuverlässig schützen. Die Jugend trägt selbst hohe Verantwortung für ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten.
(2) Aufgabe jedes jungen Bürgers ist es, auf sozialistische Art zu arbeiten, zu lernen und zu leben, selbstlos und beharrlich zum Wohle seines sozialistischen Vaterlandes - der Deutschen Demokratischen Republik - zu handeln, den Freundschaftsbund mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern zu stärken und für die allseitige Zusammenarbeit der sozialistischen Staatengemeinschaft zu wirken. Es ist ehrenvolle Pflicht der Jugend, die revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse und die Errungenschaften des Sozialismus zu achten und zu verteidigen, sich für Frieden und Völkerfreundschaft einzusetzen und antiimperialistische Solidarität zu üben. Alle jungen Menschen sollen sich durch sozialistische Arbeitseinstellung und solides Wissen und Können auszeichnen, hohe moralische und kulturelle Werte ihr eigen nennen und aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben, an der Leitung von Staat und Gesellschaft teilnehmen. Ihr Streben, sich den Marxismus-Leninismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse, anzueignen und sich offensiv mit der imperialistischen Ideologie auseinanderzusetzen, wird allseitig gefördert. Die jungen Menschen sollen sich durch Eigenschaften wie Verantwortungsgefühl für sich und andere, Kollektivbewußtsein und Hilfsbereitschaft, Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, Ehrlichkeit und Bescheidenheit, Mut und Standhaftigkeit, Ausdauer und Disziplin, Achtung vor den Älteren, ihren Leistungen und Verdiensten sowie verantwortungsbewußtes Verhalten zum anderen Geschlecht auszeichnen. Sie sollen sich gesund und leistungsfähig halten.“ (GBI der DDR (1974), Hervorhebung im Original).

Erneut werden dann in §4 die Bildungsziele und deren Verbindungen sowie die Subjektpositionen[318] ausgeführt:

> „(1) Im sozialistischen Bildungssystem gilt der Grundsatz der Verbindung von Bildung und Erziehung mit dem Leben, der Verbindung von Theorie und Praxis, der Verbindung von Lernen und Studium mit produktiver Tätigkeit.
> (2) Durch die Verbindung von Bildung und Erziehung mit produktiver Arbeit, von Theorie und Praxis im Bildungs- und Erziehungsprozeß ist zu sichern, daß die Schüler, Lehrlinge und Studenten zur schöpferischen Arbeit, zur stetigen Vervollkommnung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Anwenden des Gelernten in der Praxis und zum selbständigen Forschen befähigt werden.
> (3) Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit schließt in der Oberschule die Berufs- und Studienorientierung ein. Sie soll dazu beitragen, die Übereinstimmung zwischen den Volkswirtschaftlichen Erfordernissen und den Begabungen und Neigungen des einzelnen herzustellen." (GBI der DDR 1965, S. 5).

Eine geringfügige Konkretisierung der erwünschten Subjekte, insbesondere im Hinblick auf die politischen, staatsbürgerlichen und allgemeinen moralischen Eigenschaften, die Bildungsinhalte und der Stellenwert von Arbeit[319], werden in §5 formuliert:

> „(3) Die Schüler, Lehrlinge und Studenten sind zur Liebe zur Arbeit, zur Achtung der Arbeit und der arbeitenden Menschen zu erziehen. Sie sollen darauf vorbereitet werden, körperliche und geistige Arbeit zu leisten, sich im gesellschaftlichen Leben zu betätigen, Verantwortung zu übernehmen und sich in der Arbeit und im Leben zu bewähren.
> (4) Den Schülern, Lehrlingen und Studenten sind gründliche Kenntnisse des Marxismus-Leninismus zu vermitteln. Sie sollen die Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens erkennen und anzuwenden verstehen und feste sozialistische Überzeugungen gewinnen. So werden sie befähigt, den Sinn des Lebens in unserer Zeit zu begreifen, sozialistisch zu denken, zu fühlen und zu handeln und für die Überwindung von Widersprüchen und Schwierigkeiten bei der Lösung von Aufgaben zu kämpfen.
> (5) Der Bildungs- und Erziehungsprozeß und das Leben der Schüler, Lehrlinge und Studenten sind so zu gestalten, daß sie im Kollektiv und durch das Kollektiv zum bewußten staatsbürgerlichen und moralischen Verhalten erzogen werden. Sie sollen verstehen lernen, daß Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber ihren Eltern und allen älteren Menschen sowie ehrliche und saubere Beziehungen zwischen den Geschlechtern Charaktereigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit sind." (GBI der DDR 1965, S. 5).

Eine binäre Geschlechtercodierung erfolgte in den weiteren Abschnitten, in der grundsätzlich die Gleichheit der Geschlechter formuliert und auch die besondere Förderung von Mädchen und jungen Frauen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich hervorgehoben wurden.

Eine Hierarchisierung der Lerninhalte zugunsten der Polytechnik erfolgte in §6, Abschnitt 23, in dem auch die Vorstellung von Erziehung noch einmal deutlich wird. So heißt es dort:

> „Die Programmierung des Lehr- und Lernprozesses ist zielstrebig zu entwickeln. Vorrangig sind Unterrichtsabschnitte in Mathematik, in den fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern sowie in der Unterstufe zu programmieren." (ebd., S. 15).

Sowohl die Berufswahlorientierung in der Oberstufe als auch die nachfolgende Berufsausbildung war primär auf Produktionsarbeit bezogen und konkretisierte sich in §16 in der praktischen Tätigkeit, die im Rahmen des polytechnischen Unterrichts durchgeführt werden sollte, beispielsweise in der Bedienung von Anlagen und modernen Maschinen (GBI der DDR 1965, S. 11). Wie oben bereits angeklungen, wurde eine enge Verbindung von schulischem Lernen und der Ar-

---

[318] Als umfassendes Gesetz des Bildungssystems umfasst dies entsprechend auch die Thematisierung und Adressierung von Institutionen und Akteuren außerhalb des schulischen Bildungssystems.

[319] Neben dem ideologischen Stellenwert, den die Arbeit als zentralen Ort der Subjektivierung hatte, kommt Martin Kohli (1994, S. 38ff.) zu der Einschätzung, dass auch aufgrund der höheren Erwerbsquote in der DDR und der umfassenden betrieblichen Sozialpolitik, Arbeit als der zentrale „Vergesellschaftungskern" der DDR erachtet werden kann und: „Die soziale Landkarte der DDR war eher durch Betriebe als durch Wohnorte zusammengesetzt.", so Kohli (1994, S. 43).

beitswelt konzipiert, die mehrfach Ausdruck in dem Gesetz fand, etwa in der Einbindung der Betriebe in die Bildungspraxis. Neben der Übernahme der praktischen Anteile der schulischen Bildung bezog sich die Einbindung auch auf weitere Bereiche, wie die Verflechtung mit weiteren Jugendorganisationen und auch im Bereich der Freizeitgestaltung, beispielsweise in §17. Neben der engen Kooperation mit den Betrieben wurde außerdem eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern formuliert. Weitreichende Kooperationen bestanden mit den Betrieben und auch den Brigaden[320], die fast alle eine Patenschaft für eine Klasse der nächstgelegenen Schule übernahmen. Die Klassen besuchten die Arbeitsplätze der Brigaden und wurden in Teilen wohl auch eingebunden in deren „außerbetrieblichen" Aktivitäten (Roesler 1994, S. 158f.). Neben den ausgeführten Unterrichtsmethoden wurden ebenso „abwechslungsreiche" Modellpraktiken formuliert.

Im Zuge der Reformen am Ende der 1960er Jahre erfolgte eine Lehrplanreform[321], die mit dem Gesetz von 1965 eine „Normierung der gesamten Volksbildung"[322] bedeutete und die 1970 abgeschlossen war, so Anweiler (1988a, S. 96).

Die Unterordnung der pädagogischen unter die politischen Ziele, beziehungsweise deren enge Verflechtung und auch die zentralistische Organisation und Disziplinarordnung der Bildungsordnung, dürfte aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein. Die formale Autoritätsstruktur sah für die Schulen vor, dass die Delegierung der staatlichen Leitung auf den Direktor der Schule übertragen wurde, der in Abstimmung mit der SED die wichtigsten Entscheidungen traf. Die nächste Hierarchiestufe waren die Klassenlehrer, die wiederum einen Teil der Macht an die Vorsitzenden des „Gruppenrates" der Klasse delegierten. Daneben bestanden der Elternrat, die FDJ und diverse Kommissionen die insgesamt die zentralen Akteure und das Netz der organisationalen „kollektiven Selbsterziehung" konstituierten (Waterkamp 1990, S. 269-270). Wie Dietmar Waterkamp erläutert, zielte dieses enge Netz der „Erziehungsorganisation" auf die Festlegung der Schüler auf ein „Schülerkollektiv" und auf Formen des Unterlaufens dieser Strukturen, beispielsweise durch Rückzug oder Formen des „verdeckten Sprechens" (ebd., S. 271).
Die Frage der Subjektposition der Lehrenden kann in einem ersten Schritt als deutlich „führende Rolle" in der Akteurskonstellation charakterisiert werden. Wie Tenorth et al. (1997, S. 94-95)

[320] Innerhalb des sowjetischen Regimes nahmen die Brigaden eine bedeutende Stellung in der Erziehung des „neuen Menschen"/„sozialistischen Bewußtseinsbildung" ein und wurden ab den 1948er Jahren auch in der DDR eingeführt. Als zentrales Element der sozialistischen Betriebsorganisation bestanden diese bis zum Ende der DDR. Zwei Formen wurden unterschieden, die sozialistischen Brigaden und die Arbeitsbrigaden. Die Bezeichnung „Brigade der sozialistischen Arbeit" wurde als Titel nach einem Titelkampf verliehen. Als ‚freiwilliger' Zusammenschluss verpflichteten sich die Mitglieder vertraglich zu einer Steigerung der Produktion und Qualität im „sozialistischen Wettbewerb". Die Teilnahme an einer Brigade verpflichtete auch zur Teilnahme an soziokulturellen und politischen Aktivitäten sowie der Weiterbildung im Betrieb und am Wohnort. Die Ehepartner und Familie wurden miteinbezogen. In der Regel wurden die Verträge über ein Jahr abgeschlossen. Frauen- und Jugendbrigaden wurden dabei besonders gefördert. Mit der Ausweitung der Brigadebewegung breitete sich dieses Phänomen von den Bereichen „produktiver Tätigkeit" in die anderen Arbeitsbereiche aus. Durchschnittlich bildeten sieben Personen eine Brigade Insgesamt bildeten diese die unterste Produktionseinheit, Beratung, Seelsorge, u.v.m. im Betrieb, so Jörg Roesler (1994, S. 144- 155).

[321] Die Lehrpläne der sowjetischen Schule und „befreundeten Ländern" sowie die sowjetische Pädagogik dienten ab der ersten Lehrplanentwicklung 1946 (auch) als Quellen am DZPI, so Anweiler (1988, S. 46).

[322] Ebenso wurden Reformen im Bereich der Ausbildung und Weiterbildung in dem Zeitraum durchgeführt und wie oben angemerkt, bezog sich das Bildungsgesetz von 1965 auf alle Bildungsinstitutionen.

darlegen, wurden die pädagogischen Debatten in weiten Teilen mit der politischen Führung gleichgesetzt und teilweise ging die Einheit sogar soweit, dass für die pädagogische Praxis auch der Begriff der „operativen Führung" verwendet wurde. Dies war ein typischer Begriff des Ministeriums für Staatssicherheit. Auf Basis von Leitbildern zum Unterricht und den Schulordnungen der DDR kommen die Autoren im Hinblick auf die Strukturierung des Unterrichts zu folgender Einschätzung:

> „Kern des Unterrichtsstils ist die Lehrerzentrierung, deren Typik der „dirigistische und zentralistische Unterrichtsstils" war und trotz aller Rhetorik der Selbstständigkeit der Schüler eine „disziplinorientierte Machbarkeitspädagogik" die eine „[...] Pädagogik der Gewöhnung, der Anpassung, der Einbindung, der Identifikation, nicht die der Freisetzung oder Ermunterung zum Widerspruch (war, Lisa-Marian Schmidt)." (Tenorth/Kudella/Paetz 1997, S. 92).

Und weiter führen die Autoren aus:

> „Unter dem Zugriff der SED wurde das Bildungswesen nicht nur zu einem Instrument funktionalisiert, die eigenen ideologischen Ziele zu stärken, die Umgestaltung der Sozialstruktur der DDR zu befördern und einen neue Klasse heranzubilden; im Alltag der Schularbeit verlor der Lernprozeß damit zugleich seine (immer nur relativ, deshalb prekäre und bedrohte) Autonomie, und parallel zu den Verhaltensmaximen eines totalitär-vormundschaftlichen Staates etablierte sich in den Vorgaben für die Schule eine autoritär-obrigkeitliche Pädagogik des Bewahrens, der Kontrolle und Entmündigung des Subjekts. Gestützt durch eine zur Legitimation solcher Realitäten bereitwilligen pädagogischen Reflexionselite konnte dieses Bildungswesen schon bis und seit 1960 eine strukturell eindeutige und dann auch relativ stabile Gestalt gewinnen [...]." (Tenorth/Kudella/Paetz 1997, S. 96).

Theodor Litt und Lothar Klingberg waren zentrale Kritiker der Führungskonzeption, die allerdings kaum Effekte in den Erziehungswissenschaften erzielen konnten (ebd., S. 94-95).

Dietmar Waterkamp resümiert die Erziehungspraxis der DDR wie folgt:

> „Der Weg des Schülers soll vom Lernen über das richtige Schlußfolgern bis zum richtigen Handeln führen und wird in allen seinen Phasen angeleitet und kontrolliert. Der Erziehungsweg ist erst dann vollendet, wenn das richtige Handeln öffentlich praktiziert wird: durch öffentliche Bekenntnisse, öffentliche Selbstverpflichtungen, Eintritt in eine Organisation (u.v.m.) [...]" (1990, S. 264).

3.2.4 Von der „sozialistischen zur kommunistischen Erziehung"

Die 1970er[323] und 1980er Jahre der Schulpolitik waren geprägt durch zwei zentrale Ereignisse und Debatten. Die inhaltliche Entwicklung der Schule und insbesondere Fragen der politischen Ausgestaltung und ein Bildungskonzept für die fortschreitende, wissenschaftlich-technische Revolution wurden problematisiert. Als zentrale Ereignisse in der Phase schätzt Anweiler den 8. Parteitag der SED 1970 und den 7. Pädagogischen Kongress ein Jahr zuvor ein.[324] Der Wechsel an der Spitze der SED von Walter Ulbricht zu Erich Honecker 1971 brachte ebenso eine Akzentverschiebung der Bildungspolitik mit sich, so der Autor. Während Margot Honecker die Effektivität der Bildungsinstitutionen in das Zentrum rückte und insbesondere die Facharbeiterausbildung als den zu fördernden und zukunftsträchtigen Bereich betonte, wurde im Kontext der veränderten politischen Debatten die „nächste Stufe" der Gesellschafts- und Bildungsentwicklung hin zum

[323] 1979 erfolgt die letzte Veröffentlichung einer Schulordnung.

[324] Zur Ausrichtung der pädagogischen Forschung in den 1980er Jahren und insbesondere für einige Projektbeispiele siehe Benner/Kemper (2005, S. 231-243).

Kommunismus thematisiert. Auch die Bildungsinstitutionen erfuhren einen weiteren Ausbau in zahlreichen Bildungsnetzwerken, die zunehmend international ausgerichtet waren. Die wissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogik wurde für die anfänglichen 1970er Jahre maßgeblich auf die Realisierung der schulpolitischen Aufgaben des vorab (s.o.) beschlossenen Maßnahmeplans ausgerichtet (Anweiler 1988b, S. 108-111). Die Problematisierung der inhaltlichen (weiteren) Ausgestaltung der Schule erfolgte in expliziter Auseinandersetzung mit der „imperialistischen Schulpolitik und -pädagogik", in Bezug auf die „ideologische Verfestigung" der schulischen Wissensvermittlung und der Didaktik.[325] Im Zentrum, so der Autor, standen dabei die Debatten und Abwägungen über Bildungsziele und das Erreichen der einerseits Selbstständigkeit der Schüler und andererseits der politischen Bewusstseinsbildung. Antworten zur Entwicklung der „nächsten Stufe" waren u.a. die Einführung des Wehrunterrichts ab Ende der 1970er Jahre, die inhaltliche Erneuerung der Lehrpläne einiger Fächer und in Teilen die Transformation der Schulorganisation, die nicht ohne Kritik blieben. So wurde die Einführung der Wehrpflicht und Rede von „kommunistischer Erziehung" als ideologische Verschärfung erachtet und kritisiert. Auch mit der Annahme und Verlautbarung der besonderen „kommunistischen Moral" als Faktor der Produktivkraft, wurden die Lehrpläne etwa im Fach „Einführung in die sozialistische Produktion", der „produktiven Arbeit" überarbeitet. Als Lösung der Frage der veränderten Didaktik galt der „problemorientierte Unterricht" und Gruppenarbeiten ab der 7. Klasse als geeignet, um zu einer aktivierenden Aneignung der Lehrinhalte zu führen (ebd., S. 110-113). Auch die Widersprüche zwischen Politik und Lebenspraxis traten immer offener zutage und wurden nunmehr explizit thematisiert und fanden ebenso Eingang in die Erziehungspraxis. Viele Forschungsprojekte die den Stand der sozialistischen Lebensweisen untersuchten wurden durchgeführt. Als Kategorien galten dabei:

> „[...] „grundlegenden Qualitäten" der „sozialistischen Lebensweise" „1. Tätigkeit als Zentralkategorie", „2. Kollektivität", „3. Gesellschaftliche Verantwortung" und " 4. Schöpfertum" [...]" (Benner/Kemper 2005, S. 217).[326]

Mit der Deklaration der zentralen Förderbereiche der Wirtschaft, etwa den Schlüsseltechnologien (Mikroelektronik, Biotechnologie u.a.), der Automatisierung und Computerisierung wurde auch eine Debatte der Anpassung und Veränderung der Berufsausbildung angestoßen, die in Teilen auch für die Schulen geführt wurde. Eine (veränderte) Problematisierung sozialer Differenzierungen berührte auch die Zukunftsvorbereitung der Schüler. Materielle Unterschiede des Lebensniveaus wurden nunmehr als gerecht und förderlich erachtet, wenn sie auf das Leistungsprinzip zurückführten. Wie Herrlitz et al. ausführen, betonte insbesondere Margot Honecker zunehmend

[325] Wobei die Ereignisse in Prag 1968 ebenso zu einer Veränderung der Politiken und politischen Rhetorik in der DDR führten, die, wie Herrlitz et al. argumentieren, ihren Ausdruck in deutlicheren „Indoktrinationsabsichten und - praxen" das gesamte Bildungssystem betrafen (2009, S. 227). Siehe zu den Politisierungs- und Indoktrinationspraxen z.B. Herrlitz et al. (2009, S. 232) sowie dazu und zur Frage des Ritualismus und Widerstands im Schulalltag auch Uwe Sandfuchs (2001) und zu einzelnen Unterrichtsfächern Lars Knopke (2007).

[326] Die Problembereiche, die zu dem Zeitpunkt definiert wurden und als gesamtgesellschaftliche Aufgaben galten, waren z.B. die Lösung der Diskrepanzen zwischen der sozialistischen Wissensvermittlung und den Erfahrungen der Schüler, den vermittelten Fertigkeiten und neuen Anforderungen in der Arbeitswelt u.v.m. Siehe hierzu Benner/Kemper (2005, S. 217-218).

die „Triebkraftfunktion sozialer Ungleichheit“ und forderte von den Schülern mehr „[...] Initiative, Risikobereitschaft, Entscheidungsfreude und Entschlusskraft [...]“ (2009, S. 223), was sich in ihrer letzten Rede auf dem 9. Pädagogischen Kongress am 14.06.1989 in folgender Forderung zuspitzte:

> „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung` immer neue Triebkräfte für den ökonomischen und sozialen Fortschritt freisetzen.“ (Honecker, zitiert nach Herrlitz et al. 2009, S. 224).[327]

Auch spielten Debatten der Abstimmung und Bewältigung der Qualifikationen der Arbeitenden und der realen Anforderungen in den Betrieben eine Rolle (ebd., S. 117-119).

Kurz vor dem Ende der DDR gab es noch weitere Lösungsvorschläge, die zu einer erneuten Überzeugungskraft der sozialistischen Erziehung führen sollte, einer Renaissance der bürgerlichen Reformpädagogik und deren starker Abwehr. Letztlich wurde das Monopol der sozialistischen Erziehung aufgegeben und im November 1989 ein umfassendes Reformpapier von der Akademie der pädagogischen Wissenschaften vorgelegt, das auch gesamtgesellschaftliche Reformen umfasste. Mit dem Ende der DDR und im Zuge der Wiedervereinigung mit der BRD erfolgten nicht nur auf bildungspolitischer Ebene Reformvorschläge; eine Vielzahl an basisdemokratischen Bewegungen versuchten 1989 verschiedene Stränge der Reformpädagogik an den Schulen zu etablieren (zu den Transformationen im Zuge der Vereinigung siehe das nachfolgende Kapitel).

3.2.5 Explizite schulische Berufswahlvorbereitung

Einige der zentralen Strukturelemente der systematischen und zielgerichteten Berufswahlvorbereitung der ehemaligen DDR wurden in dem Kapitel ausgeführt. Im Folgenden werden weitere Dimensionen dargelegt und damit dieser historische Abschnitt des schulischen Bildungswandels abgeschlossen.

Die staatliche (kontingentierte) Arbeitskräfteplanung der DDR war auf das engste mit der schulischen Berufsvermittlung verbunden, so die Einschätzung einer Vielzahl an Autoren (exemplarisch hierzu Anweiler 1988b; Hörner 1990). Neben dem bereits ausgeführten Bildungsgedanken der Polytechnik, der neben der Persönlichkeitsbildung ebenso konkrete Inhalte zum Themenkomplex der Arbeit vermittelte, kann dieses Bildungsprinzip auch als Berufsvorbereitung im Sinne des Erwerbs einer Berufswahlorientierung erachtet werden und von basalen beruflichen Fertigkeiten. Wie Anweiler ausführt, kam in der DDR der Berufswahl eine frühzeitige und überragende Bedeutung zu und zeichnete das allgemeine Schulprofil aus. Im Kontext einer Bildungspolitik, die die Einstellung und „Bewusstseinsbildung“ der künftigen Arbeitskräfte als über alle Bildungsinstitutionen hinweg und noch weiter, als „gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ konzipierte,

[327] Die Rekrutierung der „Leistungselite“ erfolgte auf verschiedenen Wegen, z.B. über die Ausbildung in Spezialschulen, „Schülerolympiaden“ u.a.m. Zur sozialen Differenzierung und Förderung der „Intelligenz“ siehe z.B. Herrlitz et al. (2009, S. 222ff.) oder auch Anweiler (1988, S. 164ff.). Zu den negativen Sanktionen und den sogenannten „besonderen Vorkommnissen“ siehe Knopke (2007, S. 178) sowie ebenso Knopke für den Zusammenhang von MfS und Schule (ebd., S. 183ff.).

war die Berufsborbereitung ab 1986 noch weitergehender und ausdifferenzierterer Bestandteil der „kommunistischen Erziehung“ mit der „Verordnung über die Berufsberatung“ (Anweiler 1988a, S. 178). Lagen in den 1960er Jahren die Festlegung der Termini und Entwicklung der Berufswahltheorie im Zentrum pädagogischer Debatten, stellte sich, so Anweiler, in den verschiedenen Phasen der Bildungsdebatten, auch in diesem Bereich die Frage der Relationierung von Persönlichkeitsbildung und freier Berufswahl, der ökonomischen Anforderungen und Planvorgaben sowie der Steuerung der Berufswahl (ebd., S. 178-179). Auch die Frage der Vermittlungsformen stand im Fokus. Die zielgerichtete Berufslenkung verstärkte sich, wie Anweiler ausführte, ab den 1980er Jahren, im Zuge der demographischen Entwicklungen und Transformationen der Industrie. Einen besonderen Schwerpunkt hatten dabei die technischen Studienberufe und die Facharbeiterausbildung. Eine Konzeption der Berufsvorbereitung als festes Element, entwickelte sich in den 1960er Jahren und löste die vormalige „Berufsaufklärung“ ab. Die enge Verbindung aus Schule und Betrieben spiegelte sich in der Berufsvorbereitung wieder. Daneben waren es die Berufsberatungszentren, die maßgeblich mit dieser Aufgabe betraut waren. Über das Prinzip der „Patenschulen“ wurden viele der Berufsvorbereitungsprogramme durchgeführt (6.-10. Klasse), die durch Programme der Berufsberatungszentren ergänzt wurden, die für die regionalen Berufsvorbereitungen zuständig waren. Über die Beratungszentren, so Anweiler, erfolgte vornehmlich die staatliche Steuerung der Berufswahl. Sie erfassten Berufswünsche der Schüler ab der 7. Klasse und verwalteten Lehrstellen. Für einige spezifische Bereiche waren weitere Ministerien zuständig. Der gesamte Berufsvorbereitungsprozess erfolgte in organisatorischer Hinsicht ab Klasse vier mit der Berufsaufklärung und wurde vertieft mit der Berufswahlorientierung ab Klasse sieben, das Ziel lag dabei:

> „[...] in der Akzeptierung des Vorrangs der gesellschaftlichen Interessen [...] (was) als Zeichen „staatsbürgerlicher Reife“ gewertet (wurde), weil die Berufswahl „eine staatsbürgerliche und damit politische Entscheidung des Jugendlichen“ sei.“ (Anweiler 1988a, S. 183).

Insgesamt erfolgte die allgemeine und spezielle Berufswahlvorbereitung in allen Fächern mittels der genannten externen Akteure und der verschiedenen eingebundenen Jugendorganisationen.[328] Ein umfassendes Aufschreibe- und Dokumentationssystem ging damit einher, so etwa die Dokumentation der „Merkmalliste der Schüler“ und deren Berufswünsche, die auf Klassenkarten erfasst und durch die Berufsberatungszentren ausgewertet wurden (ebd., S. 184-185). Besondere Schülergruppen mit gesonderter Berufsvorbereitung wurden differenziert in „Mädchen in technische Berufe“, „Militärberufe“, „vorzeitige Abgänger“ (vor der 10. Klasse) und Menschen mit „gesundheitlichen Einschränkungen“ (ebd., S. 186). Der Einfluss der Schule auf die Berufswahlentscheidung zeigte hingegen eher geringe Effekte, vielmehr wurde die Berufswahl von den Eltern, Medien oder den Peers beeinflusst (ebd.).

Die enge Verbindung von Lernen und Arbeit wurde vornehmlich im Fach „Produktive Arbeit“

[328] Die Eltern wurden ebenso ab der 6. Klasse in die „Probleme der Berufswahl“ einbezogen (ebd., S. 184).

realisiert, in dem in zweiwöchigem Takt an gesonderten Lernorten („Patenbetrieben"), unterrichtet wurde (Hörner 1990, S. 222f.). Wie oben ausgeführt, stellte die Verbindung von „Lernen und Arbeit/Produktion" das Leitprinzip der polytechnischen Bildungsidee dar. Trotz einer zentralen inhaltlichen Verschiebung in der Bildungsdebatte der 1960er Jahre, in der Heinz Frankiewicz die theoretische Begründung des Marxschen Produktionsbegriffs durch den Technikbegriff ersetzte. Angeregt durch die Rezeption westdeutscher Technikertheoretiker und Ingenieurpädagogen der DDR, galt dies auch weiterhin als Leitprinzip. Frankiewicz bestimmte Technik als spezifischen Zweck-Mittel-Zusammenhang, der sich durch schöpferische Tätigkeiten auszeichnete und ermöglichte damit Anschlüsse an den naturwissenschaftlichen Unterricht und, wie Wolfgang Hörner weiter ausführt, konnte so eine Verbindung von Wissenschaft und Produktion hergestellt werden. Produktionsarbeit erschien damit nunmehr als „schöpferisches technisches Handeln" (ebd., S. 219).

3.2.6 Transformation des Bildungssystems ab 1989

Die Jahre 1989-1990 zeichneten sich durch Krisen und Reformen aus, die mit der Vereinigung von BRD und DDR, in dem anschließenden umfassenden Transformationsprozess der Institutionenordnung der DDR mündete (Anweiler 1990, S. 14-28).

Mit den zunehmenden Protesten und der Krise der Staats- und Parteiführung ab den 1989 Jahren setzte auch ein schulstruktureller Wandel ein, der nach Einschätzung von Christine Wiezorek (2005, S. 117) seinen Abschluss 1991/92 hatte und den Neuanfang des ostdeutschen Bildungssystems markierte. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden sukzessiv die zentralen Ministerposten neubesetzt, z.B. Erich Honecker und Margot Honecker; Letztere trat im November 1989 von allen Ämtern zurück, und Hans Heinz Emons nahm den Posten bis zur ersten freien Wahl 1990 als Minister für Bildung und Jugend in der DDR unter Hans Modrow ein. Eine Vielzahl von Diskursarenen bildeten sich, in denen die Änderungen und Reformen der weiteren Gestaltung der Schulstruktur und Inhalte debattiert wurden und bis Ende des Jahres 1989 wurden erneut grundlegende Reformen durchgeführt. Wie Wiezorek ausführt, wurde zunächst der Wehrunterricht eingestellt und anschließend wurde fortlaufend die Stellung einzelner Fächer sowie die Lehrpläne der Fächer neu bestimmt. Auch die zentralen Jugendorganisationen, die mit der Schule verbunden waren, wurden in ihrer Position relativiert, insbesondere die dominante Position der FDJ. Hatte Hans Modrow sich in der Regierungserklärung noch für die Reform des Bildungswesens ausgesprochen, ging es zunächst um die „Erneuerung des Sozialismus" (ebd., S. 106). Modrow hob in der Rede, so die Autorin, vornehmlich die „[...] Individualität, Begabung, das Verantwortungsbewusstsein für die Gesellschaft, persönliche Entscheidungsfreiheiten und Leistungsmotive [...]" (ebd.) hervor. Mit einer außerordentlichen Sitzung der APW im Dezember des Jahres erfolgte eine zentrale Auseinandersetzung und ein Bericht der zentralen pädagogischen Institutionen, in

denen die Tätigkeiten der APW, die Reform und zukünftigen Aufgaben der Institution debattiert und in einem Positionspapier veröffentlicht wurden. Parallel dazu begannen in den Schulen, Kreisverbänden, neuen Interessensvertretungen und weiteren zentralen Organisationen ebenso die Debatten über die Reformierung der Schulen, und viele lokale Reformvorschläge wurden erneut erarbeitet, vorgelegt und der Schulalltag sukzessive verändert (ebd.). Weitere neue Gruppen und Sprecherpositionen die sich gebildet hatten, formierten sich zu Beginn des nachfolgenden Jahres. Aus einem Runden Tisch der inzwischen delegitimierten Volkskammer gingen verschiedene Arbeitsgruppen hervor, beispielsweise zu „Bildung, Erziehung und Jugend".

Nach der ersten freien Wahl im März 1990 wurden neben kleineren Änderungen, wie etwa der Zulassungskriterien zum Abitur, Positionierungen zur Zielausrichtung der Bildung, der Neuwahlen von Schulleitern und Vertrauensfragen an die Lehrerschaft durchgeführt.[329] Unter dem neuen Ministerpräsidenten Lothar de Maizière vereinbarten die Regierungsparteien eine „Pluralität der Schule", die Neuerungen, z.B. die Gleichwertigkeit der Schulabschlüsse der verschiedenen Schultypen und die Integration behinderter Kinder in die allgemeinbildenden Schulen zusicherte. Im Hinblick auf die künftige Bildungsausrichtung wurde die „Bekenntnisneutralität der Schulen", die Einrichtung einer Schulverfassung die die Demokratisierung der Schule sichert festgelegt (ebd., S. 109-110).[330] Die vornehmlich administrative Umgestaltung des Bildungssystems wurde zusätzlich durch ein Programm der Bund-Länder-Kommission unterstützt, das auch die Förderung von Bildungschancen, die Durchlässigkeit der Bildungswege, die Anerkennung von Abschlüssen und einiges mehr beförderte und im April 1990 in Kraft trat (ebd., S. 110). Nachfolgend, im Mai diesen Jahres, bildete sich die erste gemeinsame Bildungskommission[331] zur Zusammenführung der beiden Bildungssysteme. Neben der Vereinbarung der Zusammenführung wurden auf dieser Sitzung konkrete Maßnahmen beschlossen und Themen für die künftige Arbeit definiert. Auch Fragen der Kooperationsformen, der Arbeitsvoraussetzungen, die geteilten Grundauffassungen über die Ausgestaltung des künftigen Bildungssystems, die Bildung von Kommissionen und Arbeitskreisen sowie der Einbezug und die Benennung weiterer Akteure an künftigen Arbeitstreffen waren u.a. Themen der Sitzung, so die damalige Pressemitteilung (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990).[332] Nach der Einführung von Landes- und Kreisschulämtern wurde schließlich am 21. Juni des Jahres auf dem zweiten Treffen der Bildungskommission, das 1964 beschlossene „Hamburger Abkommen" als Vorbild für die Umgestaltung der Schulstrukturen der ostdeutschen Länder verabschiedet. Dies wurde mit dem Vertrag über die „Herstellung der Einheit Deutschlands" am 31. August erneut bekräftigt und daneben auch die Anerkennung der Ab-

[329] Im Mai des Jahres erfolgten die Kommunalwahlen die, so Wiezorek, die alte DDR-Administration auf allen Ebenen ablöste (ebd., S. 110).

[330] Hierzu und auch den zentralen Beschlüssen der verschiedenen Bildungskonferenzen siehe ebenso Köhler/Knauss/Zedler (2000, S. 14ff.).

[331] Die Delegation der DDR wurde vom Minister für Bildung und Wissenschaft, Hans Joachim Meyer geleitet und als Bundesminister für Bildung und Wissenschaft war Jürgen M. Möllemann der Vorsitzende der Delegation der BRD. Geleitet wurde die Kommission von der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Eva Rühmkorf.

[332] Es folgten weitere Treffen der Kommission; zuletzt am 26. September des Jahres, in denen die Grundsätze der Vorschriften für die Zusammenführung der beiden Bildungssystem erfolgten, so Wiezorek (2005a, S. 114).

schlüsse aus der DDR bestätigt. Im nachfolgenden Monat traten sodann Regelungen aus dem Einigungsvertrag in Kraft, die am 3. Oktober im Einheitsvertrag rechtswirksam wurden. Hierzu gehörten gemeinsame Grundsätze über die Hoheiten der Erziehung im Allgemeinen, die Gestaltung des Unterrichts, die Rechte und Pflichten der Schulleiter, Schullehre, Lehrer und Schüler u.v.m., (Wiezorek 2005, S. 112-114).[333]

Abschließend finden Sie eine Tabelle mit einigen wichtigen Ereichnissen der Jahre 1945 bis 1989 in der SBZ und der DDR auf der nachfolgenden Seite.

Zeitraum	Ereignisse
1945-1958	• 1.10.1945 Schulen in SBZ geöffnet • 1946 Lehrplanentwicklungen • 12.06.1946 „Gesetz zur Demokratisierung der Schulen“ (Einheitsschule) • 1948 Gründung SED und DDR • Bis 1949 verschiedene Schulreformversuche, Gründung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts in Berlin, ab den 1950er Jahren Bildungsexpansion, Gründung des Ministeriums für Volksbildung, 4. Pädagogischer Kongress auf dem die Entscheidung für eine Orientierung an der sowjetischen Lern- und Leistungsschule beschlossen wurde • Gründung der Zeitschrift „Pädagogik“ und zentraler Artikel von Robert Alt • 1950 Regelung der Unterrichtsorganisation • Polytechnik wird als Charakteristikum der Schule bestimmt (SED Parteitag, vorab 1956 von W. Ulbricht eingefordert, 1960er Jahre verschiedentlich umgesetzt) • Ab 1958 wird das „Lehrplanwerk“ für die Schulen (bis 10. Klasse) entwickelt
1958-1968	• 1959 Schulgesetz, Versuche der Vereinheitlichung: „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“, Einführung der Berufsausbildung und umfassende Berufsvorbereitung löst die vormalige Berufsinformierung ab • 1961 Beginn Mauerbau, 6. Pädagogischer Kongress • DZPI veröffentlicht die ersten Grundsätze zur Schulentwicklung • 1962 Auflösung der Arbeiter- und Bauern-Fakultäten • 1965 „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ • Ende 1960 Lehrplanreform und Standardisierung der gesamten Volksbildung
1968-1989	• 1974 Jugendgesetz • 1970 8. Parteitag der SED und 7. Pädagogischer Kongress sowie Regierungswechsel leiten Akzentverschiebung in Bildungspolitik ein (Erneuerung der Lehrpläne), die letzte Schulordnung wird veröffentlicht

3.3 Die Arbeitswelt in der Schule und das Unterrichtsfach Arbeitslehre in der westlichen Besatzungszone und späteren BRD

Im folgenden Abschnitt werde ich einige der zentralen Ereignisse und Bildungsdebatten für die westliche Besatzungszone und BRD darstellen.[334] Da die Prozesse in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich verliefen, werde ich detaillierter auf die Situation in Berlin eingehen, auch, da Berlin der Ort der Analyse der gegenwärtigen schulischen Subjektivierungsweisen der

[333] Siehe ebenso Wiezorek (2005a) für weitere detaillierte Ausführung der Entwicklungen in der Übergangsphase.

[334] Wie auch in diesem Kapitel besteht kein Anspruch auf eine umfassende und lückenlose Darstellung, sondern geht es vielmehr um die Skizzierung einiger der zentralen Ereignisse, Debatten und Institutionen der Transformation des Bildungssystems nach 1945, die die zentralen Aspekte und den Verlauf des Bildungsdiskurses- und dispositivs darlegen. Die Vielzahl an Teildiskursen, Gremien und Positionen innerhalb des Bildungsdiskurses sind im Rahmen dieser Arbeit (leider) nicht ausführbar.

vorliegenden Arbeit ist.[335]

Vier zentrale Unterschiede der Situation in der BRD im Vergleich zur DDR stellt Hörner (1990) für die Relationierung von Schule und Arbeitswelt heraus, die Einfluss auf die Diskurse und Dispositive des praktischen Lernens und dann später in der Konkretisierung und Herausbildung eines eigenständigen Schulfachs Arbeitslehre hatten und haben. Wegen der föderalistischen Struktur und der damit verbundenen unterschiedlichen Aufgabenverteilungen und Hoheiten zwischen Bund und den Ländern und auch der (jeweiligen) Parteienvielfalt, ist ein einheitliches (arbeitsweltbezogenes) Schulmodell eher unwahrscheinlich. Auch ist eine einheitliche Bildungstheorie kaum oder gar nicht möglich, durch den „[...] weltanschaulichen Pluralismus und die offen artikulierten Interessensgegensätze zwischen den Sozialpartnern [...]" (1990, S. 255). Ebenso erschwerten die vier Schulformen eine übergreifende Vereinheitlichung. Für das privatwirtschaftlich organisierte Wirtschaftssystem war eine enge und offizielle „Patenschaft" zwischen Schulen und einzelnen Unternehmen eher unüblich (ebd.).[336]

Der Beginn der Neustrukturierung des schulischen Bildungssystems folgte in der generellen Ausrichtung der geteilten Ansicht der zunächst vier und dann drei Aliierten. Sie vertraten die ansicht, dass die vergangene Entwicklung hin zur nationalsozialistischen Diktatur durch eine „Fehlentwicklung des Nationalcharakters" zu deuten sei und daher Reformen nicht ausreichten und eine politische „Umerziehung" das Ziel sein müsste, wie Benner und Kemper (2007, S. 40f.) ausführen. Die umfassende Demokratisierung schulischer Bildung implizierte für die Alliierten eine grundlegende Strukturreform, was im Gegensatz zu den Interessen der eingesetzten Verwaltung stand, die inkrementelle Reformen bevorzugte (ebd., S. 41). Nach einer Bestandsaufnahme der Situation in den Schulen legte die „Amerikanische Erziehungskommission" einen umfassenden Bericht im Jahr 1946 vor, in dem unter Bezugnahme auf das Demokratieverständnis John Deweys argumentiert wurde, dass eine Vermittlung des Demokratiegedankens auch als Verständnis der Demokratie als Lebensform nötig sei und damit Ziel des Umbaus des Bildungssystems. Bisher bestünde, so die Äußerungen in dem Bericht, vornehmlich ein Demokratieverständnis, das sich allein auf eine Regierungsform bezieht und „schnellstmöglich" zur „[...] wirtschaftlichen und politischen Genesung Deutschlands [...]" (Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, zitiert nach Benner und Kemper 2007, S. 41), ein umfassendes Demokratieverständnis vermittelt werden müsste. Als zentrales Ereignis und Dokument der Nachkriegsdebatte diente der Bericht nachfolgend ebenso als wichtiger Bezugspunkt.[337] 1947 erließen die vier Alliierten eine gemeinsame Er-

[335] Daneben kann, wie Tobias Rülcker ausführt, Berlin als Pionierland der Bildungspolitik erachtet werden, da fast alle Schulreformen in der Bundesrepublik vorab in Berlin erfolgten (2007, S. 7).

[336] Der Begriff der Polytechnik wurde als Begrifflichkeit nur in Hessen verwendet, dort aber nicht im Sinne der primär technischen (Berufs-)Bildung und politisch spezifisch geprägten Bildung, sondern vielmehr als Form des Unterrichts und der bildungstheoretischen Positionierung, in der die vielfältigen Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen Teilbereichen und deren jeweiligen Spezifika Gegenstände eines eigenen Fachs (Arbeitslehre/Polytechnik) wurden (ebd.).

[337] 1947 erschien eine kritische Kommentierung des Berichts und 1948 ein erneuter „Bericht über Deutschland", in dem konkretere Korrekturpläne des Reeducationsprogramms formuliert wurden, so Benner/Kemper (2007, S. 75).

klärung[338] zu den zentralen Aspekten der anstehenden Schulreform, die als Mindeststandards gelten sollten. Die Richtlinien umfassten in den zentralen Punkten das Ziel der Bildung zu:

> „[...] staatsbürgerlicher Verantwortlichkeit und zu einer demokratischen Lebensweise [...]", die Förderung und das Verständnis für andere Nationen, die Sicherstellung gleicher Bildungszugänge und kostenloser Bildungsmöglichkeiten der Pflichtschulen und aufeinander aufbauenden Bildungsorganisation, die Regelung der Lehrerausbildung an den Universitäten, die Umsetzung der Bildungsreform unter Einbezug der Bevölkerung so- wie der Aufgabenbeschreibung der Schulen auch als Vermittler der „Gesundheitserziehung, Berufs- sowie Studienberatung" (ebd., S. 42).

Dabei sollte ein zweistufiges Gesamtschulsystem die dreigliedrige Schulorganisation ablösen, die weder in der SBZ noch in der westlichen Besatzungszone/BRD bis dahin umgesetzt worden war. In den jeweiligen Besatzungszonen wurde die Direktive unterschiedlich ausgelegt und verschiedene Schwerpunkte verfolgt. Die Repräsentanten der amerikanischen Politik setzten sich beispielsweise insbesondere für eine Vereinheitlichung und horizontale Differenzierung der Schulorganisation ein. Die britische Position zeichnete sich vor allem durch die Konzentration auf die Reeducation und Demilitarisierung im Schulpersonal und den Lehrinhalten aus, so Benner und Kemper (ebd., S. 44). Benno Schmoldt hingegen betont die Pragmatik der britischen Schulpolitik und charakterisiert die französische Bildungspolitik als spannungs- und widerspruchsvoll durch die Orientierung an einer (starken) zentralistischen Schulpolitik und einem allgemeinen Schulmodell und aber auch der Befürwortung des Regionalpartikularismus (Schmoldt 1990, S. 33). Die Direktiven nach 1945 weisen für die französische Bildungs- und Jugendpolitik höchst allgemeine Erwägungen und Rahmungen auf, so Jacqueline Plum (2007, S. 50ff.).[339]

Insgesamt, so Schmoldt, wurde in Westberlin zunächst in der Schulorganisation der (schon damals reformbedürftige) Status der Weimarer Zeit wiederhergestellt. Trotz des „artifiziellen Übergangscharakters" der Lage in Berlin insgesamt, beförderte doch auch diese spezifische politische (und geographische) Situation, die vielfach in der Literatur als „Insellage" oder auch als „Laborsituation" treffend bezeichnet wird, eine gewisse Autonomie in Bildungsfragen und die Beförderung progressiver Tendenzen (Lawson 1989, S. 74-77).[340]

Teile der Reforminitiativen im Bildungsbereich gingen von den Politiken der Alliierten aus, aber eine Reihe von einflussreichen Einzelpersonen verschiedenster Organisationen und freilich eine Vielzahl programmatischer Entwürfe stammten auch von den verschiedenen Parteien und der Kultusverwaltung. Mit der Übergabe der Verwaltung nach der Wahl der neuen Länderparlamente 1947, wurden nachfolgend Reformvorschläge und Gesetzesinitiativen vorgelegt, die, wie Herrlitz et al. ausführen, zusammenfassend drei Reformtendenzen und -bereiche definierten. Insgesamt, und das habe ich bereits oben angeführt, bestand die Tendenz von Seiten der deutschen Reformer darin, an Reformvorschläge aus der Weimarer Zeit erneut anzuknüpfen. Konkret zeigte sich dies etwa in dem Anknüpfen an die Schulstrukturpläne von 1918 hinsichtlich der Schulzeiten, der

[338] Dies erfolgte im Rahmen des Alliierten Kontrollrats in der „Direktive Nr. 54" (ebd., S. 42).
[339] Die Autorin analysierte die verschiedenen Direktiven ab Juli 1945.
[340] Für genaue Daten zur materiellen Situation, Schüler- und Lehrerzahlen siehe Karl Heinz Füssl (1995, S. 301ff.).

Schultypen und Differenzierungen am Ende der Grundschulzeit. Die zweite Reformtendenz lässt sich ausmachen, so die Autoren, in den Reformvorschlägen zur Differenzierung der Mittelstufe, im Schulbereich der Förderung „praktischer Begabung" oder der „wissenschaftlichen Begabung". Schulpläne aus den 1930er Jahren waren dabei vorbildhaft. Die weitestgehende Reform, so die Autoren, erfolgte im Sommer 1948 im „Schulgesetz für Groß-Berlin" mit der Einführung der Einheitsschule im Umfang von 12 Schuljahren. Sie beinhaltete eine Differenzierung ab der 8. Klasse entlang einer eher praktischen Ausrichtung und einer Wissenschaftsorientierung (Herrlitz et al. 2009, S. 159f.).

Nach Einschätzung von Herrlitz et al. (ebd., S. 160f.) sowie Benner und Kemper (Benner/Kemper, S. 64), zeichnete sich in der jungen Bundesrepublik kaum Reformerfolge ab. Die Autoren führen hierfür mehrere Erklärungen an. Benner und Kemper argumentieren, dass mit der Berufung auf die Reformansätze der Weimarer Zeit Strategien verfolgt wurden, die zu der damaligen Zeit eine umfassende Transformation des schulischen Bildungswesens eher verhinderten als beförderten (Benner/Kemper 2007, S. 64).[341] Herrlitz et al. (ebd.) argumentieren weiterhin, dass der Rückhalt für Schulreformen in den Ländern relativ schwach war und kaum Unterstützung in der Verwaltung, Lehrerschaft und bei den Eltern fanden. Auch die Politiken einzelner Länderregierungen führten zu einer Rücknahme begonnener Reformen. Desweiteren folgte auf die schnelle Umsetzung eines normalen Schulbetriebs, parallel zum Wiederaufbau in den anderen gesellschaftlichen Bereichen, eher eine Wiederholung bestehender Routinen und Traditionen im Schulbetrieb. Auch die Umsetzung der Reeducation wird als Grund für die begrenzte Reformierung des Schulwesens angeführt. Daneben gibt es auch Zweifel an der Wirksamkeit der Reeducation der mittleren und unteren Positionen, die zu einer Beharrungstendenz konservativer Interessensgruppierungen in den zentralen Institutionen führten. Das Programm selbst beinhaltete daneben eine Reihe von Konflikten und provozierte wiederholt durch die energische Umsetzung, den Widerstand und die „Besatzer-Ressentiments" (Herrlitz et al. 2009, S. 161f.). Diese Einschätzung teilt ebenso Lawson, der vor allem die umfassenden Kontrollpolitiken als einen Aspekt anführt, der zu einer teilweisen Ablehnung und damit Verzögerung der bildungspolitischen Entwicklungen führte (Lawson 1989, S. 84).[342]

Erschwert wurde die Umsetzung der Schulreform außerdem durch ein mangelndes öffentliches Interesse und auch die fehlenden materiellen Infrastrukturen der Schulpraxis, die alltäglichen Nöte in der Nachkriegszeit sowie die Lehrerschaft erschwerten daneben die Umsetzung der Schulreformen. In den westlichen Besatzungsgebieten herrschte, auch aufgrund der „Denazifizie-

[341] Insbesondere das Schulkonzept von Kerschensteiner stellte einen wichtigen Bezug dar, etwa in der Ablehnung der Grundschulzeit im Umfang von sechs Jahren, so Benner/Kemper (2007, S. 63f.).

[342] Zentrale Kritiken und Vorschläge kamen beispielsweise dazu von einer interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft, die sich an der Universität Chicago bildete und als „Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen" unter anderem die Empfehlung eines umfassenden Programms zum Aufbau einer demokratischen Gesellschaft erarbeitete und auf die Grenzen der Möglichkeiten des Bildungssystems verwies, wie Benner/Kemper (2007, S. 81) ausführen. Zur Debatte innerhalb der Pädagogik siehe Benner/Kemper (2007, S. 93ff.).

rungsprozesse“ ein Lehrermangel. Die Lehrenden die im Schuldienst aktiv waren verfügten oft selbst kaum über Erfahrungen mit reformpädagogischen Ansätzen der Weimarer Zeit und zeigten eher eine gewisse „Orientierungs- und Mutlosigkeit“. In der „von oben“[343] erfolgten Schulreform waren die Diskurse der Reformpädagogik der Weimarer Zeit der zentrale Bezugspunkt, und die rekonstruktiven schulpolitischen Praktiken versuchten nicht nur aus legitimatorischen Gründen eine historische Kontinuität herzustellen. Eine Orientierung bot neben den genannten Ansätzen auch die volkstümliche Bildung, die nicht theoretisch ausgerichtet, sondern alleinig an der Anschaulichkeit und Lebensnähe sowie an lebenspraktischen Fertigkeiten ausgerichtet war (Benner/Kemper 2007, S. 85 ff.). Ein bedeutendes Modellvorhaben wurde aber auch in dieser Zeit durchgeführt, das vorbildhaft für nachfolgende Reformen und insbesondere die Etablierung der deutlicheren Akzentuierung praktischer Lernformen oder zumindest deren deutliche Verbindung mit anderen Lernformen und Zielen war. Dieses maßgebliche Modellprojekt, das einige der Entwicklungen der 1960er und 1970er Jahre vorwegnahm und eine Orientierung insbesondere für die Berliner Schulreformen darstellte, war die Schulfarm Insel Scharfenberg[344] in Berlin. 1932 gegründet, wurde an der Schule nach 1945 eine Synthese aus dem eigenen reformpädagogischen Ansatz und der Reeducationspolitik der Alliierten vorgenommen. Die Schulform, so der Leiter der Schule Wilhelm Blume, sei der Idee verpflichtet „Doppelberuf [...] Schüler und Lehrling“ (ebd., S. 89) zu bilden und neben der Eröffnung der Hochschulmöglichkeit auch gleich eine handwerkliche Ausbildung mit vermittelte, an der als Einheitsschule konzipierten Internat (ebd., S. 90ff.).

Mit dem Inkrafttreten des Grundgesetztes am 23.05.1949 und damit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, verloren die Alliierten den direkten Einfluss auf das Bildungswesen. Ebenso erfolgte die *Gründung der „Ständigen Konferenz der Kultusminister“* (im Folgenden KMK) in dem Jahr. Sie war und ist auch heute noch als zentrale Vermittlerorganisation, Beratungs- und Koordinierungsinstanz bildungspolitisch tätig. Alle nachfolgenden Reformen der Vereinheitlichung wurden über die Institutionen in überregionale Schulpolitiken eingeleitet. Neben der Kooperation und Abstimmung mit den Ministerien entstand über das aus der KMK gebildete Beratergremium, der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ (im Folgenden DA)[345], die Institutionalisierung der ersten Beratungsinstitution auf Bundesebene (ebd., S. 126f.). Auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit einer als unzureichend gedeuteten Abstimmung zwischen den Ländern, galt die KMK als Lösung für die Koordination, Verwaltung und Vereinheitlichung zwischen den Ländern. Benner und Kemper (2007, S. 114) schätzen die Situation in den 1940er-50er Jahre kurz gesagt als „Schulchaos“ ein, da eine Vielzahl an unterschiedlichen Regelungen, Be-

[343] M. a. W. entstanden keine völlig neuen reformpädagogischen Initiativen in dem Zeitraum.

[344] Wilhelm Blume leitet die Schule von 1932-1934 und 1945-1946. 1956 wurde er als Leiter der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule in Berlin benannt, die als zentrale Lehrerausbildungs- und Forschungsstelle eine bedeutende Institution in Berlin war. An der Schule wurden frühzeitig Kern- und Wahlfächer eingeführt, die relevant für die Schulreformen in den 1960er Jahren wurden, so Benner/Kemper (2007, S. 92).

[345] Ausführlich zu den Mitgliedern und der Arbeitsweise siehe Benner/Kemper (2007, S. 129ff.).

zeichnungen, Lehrplänen und konkreten Umsetzungsweisen an den Schulen bestand und die ersten Reformen bereits umgesetzt worden waren, die wiederum durch nachfolgende Reformen korrigiert oder deren Nebenfolgen, Dysfunktionen und anschließenden Bedarfe aufgenommen und verändert wurden.

Themen, die in den 1950er Jahren im Rahmen des DA debattiert wurden, beinhalteten z.B. die frühkindliche Erziehung, die Frage der Schulreife, die allgemeine Struktur des Bildungswesens, die Ausbildung der Lehrenden sowie die jeweilige Spezifik der Arbeit an den verschiedenen Schulformen (Benner/Kemper 2007, S. 129). Die deutliche Selbstbeschreibung der DA-Kommission umfasste die allgemeine Gemeinwohlorientierung und den Anspruch als moralische Instanz, die die Unabhängigkeit der einzelnen Mitglieder einschloss und, wie Benner und Kemper ausführen, als „pädagogisches Gewissen der Nation" agieren sollte (ebd., S. 130). In ausdrücklicher Abgrenzung zur zentralistischen Schulpolitik des Nationalsozialismus und der planwirtschaftlichen Organisation in SBZ und DDR galt es für den Ausschuss einen eigenen Weg zu finden, der sowohl die Bildungstraditionen bewahrte als auch Neuerungen entwickelte (ebd., S. 130). Entlang konkreter Themen- und Aufgabenbereich wurden so in den ersten Jahren des Bestehens der DA weder umfassende Reform des Schulwesens entworfen noch neben den bereits ausgeführten Themenfeldern Lehrinhalte, Fragen der Geschichte, des Begabungsbegriffs u.v.m. diskutiert (ebd., S. 131). Als typisch für die Empfehlungen des Ausschusses sehen die Autoren die „Problemverschiebungen" zwischen Lösungen, die auf organisatorische Reformen abzielten und solche, die eher inhaltliche Lösungen akzentuierten. So vertrat der Ausschuss zur Frage der Begabungsförderung und Auswahl der Schüler in den weiterführenden Bildungseinrichtungen die Position, die Bildungsinhalte der weiterführenden Schulen an einzelnen Feldern („Lebensbereichen, Berufsfeldern, Kulturgebieten und Tugenden", ebd., S. 159) auszurichten und so die Auswahl von Schülern an inhaltlichen Anforderungen vorzunehmen (ebd., S. 159).[346] Allgemein bewegte sich die Bildungsdebatte in dem Jahrzehnt zwischen der Bestimmung und Fragen der konkreten Umsetzung eines Modells der „vielseitigen Allgemeinbildung" und einem Modell der „produktiven Einseitigkeit" (s.o.). Für das erste Modell steht Wilhelm Flitner, der eine Bildungskonzeption für die Allgemeinbildung der Gymnasien konzipierte, die einen Einfluss der Berufsbildung hinsichtlich der Vorbereitung auf akademische Ämter aufweisen sollte. Felix von Cube war ein prominenter Vertreter der zweiten Position, der sich auf Kerschensteiners allgemeines Bildungskonzept bezog und eine engere Relationierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung für Schulen vorsah. Ausdruck fand diese auch in der Debatte um die Schulstruktur(-gesetze) und dem „Bremer Plan", der von einer „Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrverbände" zu Beginn der 1960er Jahre erarbeitet wurde und nach Einschätzung von Benner und Kemper (2007, S. 166f.)

[346] Wie Benner und Kemper darlegen, sprach sich der Ausschuss 1955 für „[...] die Anerkennung des natürlichen Sachverhalts einer „geistigen Hierarchie" aus, die sich gleichermaßen innerhalb und außerhalb des Schulwesens zeige. Eine solche Hierarchie sei unvermeidbar und stelle dann eine „Stufung ohne angestammte Herrschaftsansprüche" dar, wenn sie „allein aus den inneren Gesetzen der Bildung" folge." (ebd., S. 158-159).

die Abwendung von der „reaktiven staatlichen Schulpolitik“ der Nachkriegszeit sowie der „retrospektiven Reformstrategien“ einleitete.[347] Der „Bremer Plan“ zielte ab auf die umfassende Reformierung des Schulwesens. Dem Anspruch und den Zielen nach trat damit der „Bremer Plan“ in Konkurrenz zu dem Rahmenplan der DA, beziehungsweise sollte als Alternative durchgesetzt werden. Neben den allgemeinen bildungstheoretischen Grundsätzen wird in dem Plan formuliert, dass „[...] die „Schullaufbahn“ der Einzelnen [...] nach Maßgabe der „verschiedenen Felder der Begabung“ und der verschiedenen „Berufsfelder“ organisiert werden [...]“ müsse (Der „Bremer Plan“ zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, zitiert nach Benner/Kemper 2007, S. 167). Ebenso wurde eine Veränderung der frühzeitigen Berufsentscheidung vorgesehen und die „Durchlässigkeit der Schularten“ empfohlen, um eine individuelle und offene Lebensplanung zu ermöglichen (ebd.). Auch beinhaltete er eine stärker selbsttätige Arbeit in Arbeitsgruppen und in Praktika zur Erkundung der Arbeitswelt und forschende Lehr-Lernformen (ebd., S. 169).[348] Alles in allem sah die Schulkonzeption keinen Unterschied im ersten und zweiten Bildungsweg vor und es wurde die Position vertreten, die den „Weg des Kindes“ zu gestalten erachtete, aber nicht, wie in den oben ausgeführten Positionen der Weimarer Zeit vorgesehen, eine radikale „Pädagogik vom Kind aus“ (ebd., S. 180). Die schulischen Lehr-Lernverhältnisse wurden dabei, so die Autoren, als Wechselwirkung des Mensch-Welt-Verhältnisses konzeptualisiert jedoch nicht in oder von einer natürlichen oder gesellschaftlichen Natur des Menschen, verortet‘ (ebd.). Typische Kritiken an dem Plan waren etwa die „Rückschritt in der schulpolitischen Debatte“ oder die Einschätzung als „verkapptes Modell der sozialistischen Einheitsschule“. Diese gingen in Teilen in spätere Debatten und Reformen ein, wie etwa auch die Idee der Verwissenschaftlichung des schulischen Unterrichts und der Schulpolitik. Eine deutliche Kehrtwende wurde damit eingeleitet, so Benner und Kemper.

1955 kam es mit dem „Düsseldorfer Abkommen“ zu einem ersten Versuch der Vereinheitlichung der Benennungen der Schulformen, der Regelung der Schulzeiten, der Klärung der Anerkennung von Schulzeugnissen. In Folge erschienen weitere Empfehlungen zur Vereinheitlichung des allgemeinen Schulwesens, die in einem der zentralen Rahmenpläne 1959 von dem DA veröffentlicht wurde (ebd., S. 112).

---

[347] Ähnlich lässt sich der schulpolitische Wandel auch in der „Berliner Erklärung“ im Jahr 1964 der KMK ausmachen. Die Erklärung basiert auf Daten zur europäischen Entwicklung und dem Prozess der voranschreitenden europäischen Integration Deutschlands. Neben Gerechtigkeitsfragen werden hier Erklärung auch Argumente der internationalen Konkurrenzfähigkeit angeführt und so das Ziel einer „vorsorgenden und ausgleichenden Gesellschaftspolitik“ über diese Form der Bildungspolitik eingefordert, wie Benner/Kemper (2007, S. 187) darlegen.

[348] Maßgeblich beteiligt an der Abfassung des „Bremer Plans“ war der Philosoph und Pädagoge Eugen Fink, der ebenso gewerkschaftlich tätig war und in der Schrift „Menschenbildung – Schulbildung“ die philosophische Begründung für den „Bremer Plan“ ausführte. Fink führt in der Schrift Überlegungen zur Menschheits- und Gesellschaftsentwicklung aus, die er vornehmlich in der jüngeren Historie durch Wissenschaft und Technik beeinflusst interpretiert. Mit der Konstatierung der Dynamik und Kontingenz gesellschaftlicher Ordnung und veränderten Lebenslagen der Einzelnen folgerte Fink, dass dies auch eine Berücksichtigung und Entsprechung in der schulischen Bildung aufweisen müsse und so fordert er etwa die Überwindung der Gegenüberstellung politischer und wissenschaftlicher Rationalität, so die Darstellung von Benner/Kemper (2007, S. 171-173). Finks Ausführungen wurden heftig kritisiert und vornehmlich als gewerkschaftliche (und „unseriöse“) Positionierung gedeutet und es wurde ihm eine Instrumentalisierung der Pädagogik vorgeworfen, so Benner/Kemper (2007, S. 174).

Während des Wirtschaftswunders der 1950er Jahre erfolgte durchgängig eine Akzentuierung und Förderung der Hochschulbildung, bedingt auch durch die größere Studienplatznachfrage und den (zunehmenden) Fachkräftemangel im wissenschaftlich-technischen Bereich, z.B. durch den Ausbau der Industrie, etwa im Bereich der Atom- und Luftfahrttechnik. Bis in die 1960er Jahre bestanden sonst eher keine besonderen Qualifizierungsbedarfe der Arbeitskräfte, so Herrlitz et al. und so kam es in der Folge eher zu einer Stagnation im Auf- und Ausbau der Schulen (Herrlitz et al. 2009, S. 164).

Das Jahrzehnt klang mit einem bildungspolitisch weitreichenden Ereignis aus, mit der Veröffentlichung des *„Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens"* des DA im Jahr 1959.[349] Nachfolgend, und auch in Auseinandersetzung mit den Befunden und Reformvorschlägen des Rahmenplans, rückte nun das Thema der schulischen Benachteiligung spezifischer Gruppen in den Fokus der Debatten. Insbesondere die Frage der Ursachen, Formen und Auswirkungen der Benachteiligung von Kindern aus Arbeiterfamilien, Mädchen, katholischen Kindern und Kindern aus ländlichen Regionen wurde debattiert. Sie waren angeregt durch die Rezeption und Einbringung von angelsächsischen Ergebnissen der Schulforschung.

Aber auch Kritiken an einigen Einschätzungen im Rahmenplan des DA waren Anlässe für Diskussionen. Herrlitz et al. führen aus, dass in dem Dokument die Einschätzung von „unerkannten Begabungsreserven" bestand, die noch auf den Vorstellungen natürlicher, konstanter und angeborener Begabungen beruhte, was ebenso zu Diskussionen führte, sowie die empirisch mangelhaft belegten Äußerungen zu (möglichen) Bildungsbenachteiligungen von Mädchen und Kindern aus ländlichen Regionen (Herrlitz et al. 2009, S. 167f., 173). Gemeinsam kam der DA zu der Einschätzung, dass das Schulsystem eine unzureichende Berücksichtigung und Aufnahme der gesellschaftlichen Entwicklungen zeige und, wie Benner und Kemper ausführen, was von internationalen Studien bestätigt wurde. Die Debatte spitzte sich in Politik und Öffentlichkeit weiter zu und mündete z.B. in der Prognose Georg Pichts zur zukünftigen „Bildungskatastrophe" (Benner 1996, S. 184f.). Pichts Artikel ging eine „Bedarfsfeststellung" der Kultusministerkonferenz im Jahr 1963 voraus, die einen massiven Lehrermangel für das Jahr 1970 prognostizierte, wie Herrlitz et al. ausführen (2009, S. 172). Parallel dazu wurden Analysen veröffentlicht, die den Wandel der Arbeitswelt hin zu einer verstärkenden Verwissenschaftlichung und Technisierung und damit zu einer Verschiebung hin zu mehr Arbeit in tertiären Bereich führten und Forderungen nach einem Umbau des Bildungssystems hin zu höheren Qualifizierungen stellten. Wie Benner und Kemper darstellen, umfassten diese Stränge auch die „soziale Frage" und als Lösung wurde die Gesamt- und Ganztagsschule vorgeschlagen sowie Modernisierungsmaßnahmen, die alte „ständestaatliche Relikte" im Bildungssystem überwinden sollten (2007, S. 185). Als zentrales Steuerungsinstrument einer „aktiven Gesellschaftspolitik" rückte die schulische Bildung damit in den

[349] Als einer der schärfsten Kritiker der Arbeit des Ausschusses galt Helmut Schelsky, der die unpolitische Haltung des Ausschusses kritisierte, hingegen aber den damaligen Präsident der KMK Wilhelm Hahn positiv würdigte. Ausführlich hierzu siehe Benner/Kemper (2007, S. 156).

1960er Jahren in den Vordergrund der Bildungsdebatten (ebd., S. 187). Die Autoren führen aus, dass vermutlich Ralf Dahrendorf als erster dabei die Forderung nach einer „aktiven Bildungspolitik" in die Diskussion einbrachte (ebd.).

Über alle bildungspolitischen Positionen hinweg stellte sich ein Konsens ein, der die generelle Lösung und Richtung der zukünftigen Schul- und Bildungspolitik betraf. Benner und Kemper führen aus, dass diese Position beinhaltete, dass zum Erreichen aller gesellschaftlichen Fortschrittsdynamiken, „Planung" als anthropologische Tatsache verstanden und begründet wurde und dies mit wissenschaftlichen Mitteln zu erreichen sei. Ebenso erlaube dies die unterschiedlichen Reformdimensionen und -interessen „widerspruchsfrei zu verwirklichen" (ebd., S. 187).

Innerhalb des *erziehungswissenschaftlichen Diskurses* erfolgte im Zuge der 1960er Jahre eine Neuorientierung von der vornehmlich geisteswissenschaftlich dominierten Prägung hin zu einer stärker kritischen Erziehungswissenschaft mit stärkeren soziologischen Bezügen und auch deutlicher Ausweitung der Pädagogik als wissenschaftlichen Disziplin. Damit einher ging die Ausweitung und Profilierung dieser als *die* Expertenschaft, die für Bildungsreformen zuständig sei (Baumgart 2001b, S. 211f.). Mit dieser Neuorientierung kam es ebenso zu Forderungen und einer Ausweitung des Untersuchungsbereichs hinsichtlich der Berücksichtigung des Einbezugs der gesamten Lern- und Sozialkontexte der Lernenden (ebd.). Auch die sich formierten „neuen sozialen Bewegungen" und Debatten der Studentenbewegung gegen Ende der 1960er Jahre brachten neue Bereich der Problematisierung schulischer Bildung und Lösungsvorschläge ein. Die zahlreichen Ereignisse und Debatten dieser Zeit, die weitreichend für Bildungsfragen und die Reformierung der Bildungsinstitutionen und auch der Entstehung von neuen Bildungsinstitutionen war, kann angemessen in dieser Arbeit kaum dargestellt werden; daher zumindest der Verweis auf einige zentrale Werke und Analysen hierzu (z.B. Adorno/Becker/Kadelbach 1971; Bude/Kohli 1989). Für den *erziehungswissenschaftlichen Diskurs* konstatiert Ricken (2006), dass „Bildung" als wissenschaftliche Kategorie ab Ende der 1960er Jahre als „antiquiert, unproduktiv und ideologieverdächtig" galt und durch andere Begriffe ersetzt wurde. Ab den 1980er Jahren ist dann eine Renaissance des Begriffs in der Pädagogik zu verzeichnen, ohne dass dabei die Kritiken aus den 1960er Jahren behoben worden waren. Die Wiederkehr des Begriffs deutet der Autor als Versuch der Bestimmung eines genuin eigenen Kerns der Erziehungswissenschaften im Zuge vielfältiger „theoretischer Moden". Auch ist dieser Begriff auf das engste mit der pädagogischen Praxis verbunden, sodass die Aufgabe des Begriffs eine Selbstgefährdung der Disziplin bedeuten würde (ebd., S. 20-21).[350]

Im Kontext der Zuspitzung der Ost-West-Politiken, dem Bau der Mauer 1961 und anderen politischen Zäsuren des Jahrzehnts, nahm insbesondere die Berliner Schulpolitik eine spezifische Entwicklung (siehe hierzu die letzten beiden Teilkapitel weiter unten).

[350] Überraschend ist Rickens Einschätzung, dass trotz der andauernden medialen und politischen Thematisierung von Bildung kaum erziehungswissenschaftliche Expertisen in diese Debatten eingingen (ebd., S. 18).

Im Hinblick auf die zunehmend ausdifferenzierte und spezialisierte Debatte des praktischen Lernens/der Verbindung von Schule und Arbeitswelt, erfolgte ebenso in dem Jahrzehnt eine zentrale bildungspolitische Entscheidung mit der *Einführung des Fachs Arbeitslehre* als fester Bestandteil des Curriculums (hierzu auch weiter unten ein Teilkapitel).

Von 1965-1975 stellte der *„Deutsche Bildungsrat"*[351], als Nachfolgeorganisation des Deutschen Ausschusses, eins der zentralen Gremien der kommenden Reformen dar. Im Unterschied zum DA gingen aus den Arbeiten des Gremiums erheblich umfangreichere Reformempfehlungen hervor. So legte das Gremium 1970 den *„Strukturplan für das Bildungswesen"* vor, der eine völlige Neustrukturierung des Bildungswesens empfahl, etwa in der Differenzierung der schulischen Bildung entlang von aufeinander aufbauenden schulischen Bildungsformen. Dies führte konkret zur Abwendung von den vormaligen Schultypen der Grund-, Haupt-, Realschule und dem Gymnasium. Die dreigliedrige Strukturierung der empfohlenen Schulstufen (Elementar, Primar-, und Sekundarstufe) spiegelt die Arbeit des Bildungsrats insgesamt wieder, die vornehmlich auf die organisatorische Fragen der Schulstruktur konzentriert war und weniger auf die Inhalte, wie Benner und Kemper anhand der Analyse der zentralen Protokolle der Institution ausführten (2007, S. 220ff.). Die Aufgabendefinition des Bildungsrates umfasste Folgendes:

> „Bedarfs- und Entwicklungspläne für das Erziehungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechend und den zukünftigen Bedarfen an ausgebildeten Menschen berücksichtigen." (Ständige Konferenz der Kultusminister, zitiert nach Benner/Kemper 2007, S. 222-223).

Im Zentrum der Arbeit standen, so die Autoren, die Frage der Korrektur bestehender Modernisierungsrückstände und die Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftssektors. Damit erfolgte, wie sie weiter ausführen, ebenso eine Abwendung von dem vormaligen Leitbild der an „[...] Kontinuitätssicherung ausgerichteten historisch-systematischen Reflexionsformen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik [...]." (ebd., S. 223). Die Begründung der Bildungskontinuität wich damit Begründungen der grundlegenden Reform, der Steigerung der Qualifikationen und der Sozialleistungen. Sozial- und erfahrungswissenschaftliche Ansätze und Methoden gingen vornehmlich in die Überlegungen der Kommission ein und wurden auch als zentrale Techniken der Bildungsreformen erachtet (ebd., S. 224). Die dominierenden Disziplinen in diesem Diskursfeld waren die Psychologie und Soziologie.[352] Auch verschoben sich im Zuge der

---

[351] Die Arbeit des Gremiums erfolgte in enger Abstimmung mit dem Kultusministerium und den Länderregierungen. Diese bestanden im Unterschied zum DA aus zwei Arbeitsgruppen. Auf Basis der erarbeiteten Empfehlungen der Bildungskommission, wurde mit der Regierungskommission und Vertretern der Länder, als auch den Kommunen beraten und dann zur Abstimmung als Beschlussfassung gestellt. Der erste Vorsitzende der Kommission war Professor Karl Dietrich Erdmann von der Universität Kiel. Die Benennung der Mitglieder erfolgte auf Empfehlung in einem dreistufigen Auswahlverfahren von der Ministerpräsidentenkonferenz und auf Ernennung der Bundesregierung. Die Berufung erfolgte letztlich durch den Bundespräsidenten. Neben den Wissenschaftsvertretern gehörten dem Bildungsrat auch Vertreter aus folgenden Bereichen an: „[...] Kirchen, Gewerkschaften, Industrie, Handwerk und Kommunen.", so Benner/Kemper (2007, S. 222). Siehe zu der Zusammensetzung der Bildungs- und Regierungskommission die Ausführungen der Autoren auf den nachfolgenden Seiten. Neben den genannten Kommissionen bildeten sich eine Reihe weiterer Unterausschüsse. Zum Bildungsrat und der Bedeutung sozialwissenschaftlicher Beratung in diesem Kontext siehe Knut Nevermann (1989).

[352] Zu den zentralen Konflikten innerhalb des Bildungsrats siehe Benner/Kemper (2007, S. 239ff.). Und zu den Kriti-

Arbeit das *Deutungsmuster des Lernens*, von einem statischen zu einer dynamischen Konzeptualisierung und einer Verschiebung der Definition der Aufgabe der Lehrenden als Personen, die die „Potentialität" der Lernenden durch entsprechende Methoden fördern und umfassend entfalten sollten (ebd., S. 225). Nicht mehr Konzepte von „Erbanlagen" bestimmten die Debatten, vielmehr wurden nun, wie ausgeführt, umfassende Sozialisations- und Lernverständnisse vertreten. Damit verschob sich auch das Verständnis von Begabung, als nun nicht mehr vorgängige „Anlage", sondern als Produkt einer Reihe von Einflussfaktoren und verschiedenen Lernprozessen (ebd., S. 226).

Benner und Kemper schätzen den damit vollzogenen Wandel als die Ablösung eines Bildungsverständnisses ein, das:

> „[...] die Entfaltung der Individualität als ein interpersonales Geschehen und als einen Prozess offener Wechselwirkungen mit der Welt interpretiert hatte, zunehmend durch sozialwissenschaftliche und bildungsökonomische Fachtermini wie Sozialisation und Qualifikation abgelöst, die ein gesellschaftlich erwünschtes Endverhalten der Heranwachsenden beschrieben." (ebd., S. 229). Damit einher ging der Verzicht auf umfassende Begründungen der Reformvorstellungen und die Konzentration auf Aspekte der Analyse „[...] soziökonomischen und -kulturellen Bedingungsvariablen des Schulerfolgs konzentrierte und die Effektivität und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen (...) zu erreichen suchte." (ebd., S. 229).

Neben den Vorschlägen einer veränderten Schulorganisation wurde zur Erreichung der Chancengleichheit ebenso vorgeschlagen, dass durch die Wissenschaftsorientierung der Inhalte dieses Ziel erreicht werden könne und kein Unterschied mehr zwischen spezifischen Wissensklassifikationen erfolgen sollte („theoretisches Wissen, praktisches Wissen, volkstümliches Wissen" usw.). Als Methodik sollte fortan das „entdeckende Lernen" im Zentrum stehen, das eine Reihe von Fähigkeiten fördere u.a. eher „[...] problemlösendes als zurückweichendes Verhalten [...]" (Herrlitz et al. 2009, S. 176f.).

Eine widerspruchsfreie Gesamtkonzeption, der als erforderlich erachteten Reformen, gelang nach Einschätzung der Autoren nicht sowie ebenfalls nicht der Planungsoptimismus und die Vorstellung des „Abbaus ideologischer Fronten" im Rahmen der Arbeit (ebd., S. 241ff.). Auch führten Finanzierungsfragen und inhaltliche Divergenzen letztlich, so Herrlitz et al. (ebd., S. 177f.), zum Scheitern der Reform und fortan erfolgten die Abstimmungen über die Kultusministerkonferenz (ebd.).[353]

Die gestiegenen Abiturabschlüsse[354] und die sich in der Folge zeigende Diskrepanz von Abschlüssen und deren Umsetzung auf dem Arbeitsmarkt führte ebenso zu Debatten und Kritiken an der Reform, die die Beziehung der kommenden Entwicklungen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem ungenügend, aus Perspektive der Kritiker, berücksichtigt hatten. Der Reform-

---

ken, beispielsweise ungenügender statistischer Planungsdaten oder dem kurzfristigen Planungshorizont der Reform u.v.m. siehe Benner/Kemper (2007, S. 377f.).

353 Insbesondere die Umsetzung der Gesamtschule scheiterte in den meisten Fällen. Eine Teilung der gymnasialen Bildungsstufe erfolgte hingegen durch die Einführung des Kurssystems und es wurden Fachoberschulen im Anschluss an die Realschule eingeführt sowie unterschiedlichste Typen beruflicher Schulen. Eine Erhöhung der „Durchlässigkeit" erfolgte über veränderte Lehrpläne, die die leichtere Übergangsgestaltung zwischen Haupt- und Realschule ermöglichte, so die Ausführungen von Herrlitz et al. (2009, S. 178-181).

354 Und auch die Zahl der Hochschulabschlüsse und Promotionen stieg deutlich an (ebd.).

anspruch und die Schwierigkeiten in der Umsetzung der Reform evozierten eine breit gestreute Bildungsdebatte in den 1970er Jahren.

Insgesamt verzeichnete die Bundesrepublik eine deutliche Bildungsexpansion, zunächst jedoch nur in quantitativer Hinsicht der absoluten Schüler- und Studierendenzahlen. Dies führte, im Zusammenhang mit den Passungsverhältnissen des Arbeitsmarktes, zu einer Problematisierung des Übergangsgeschehens und der Berufsvorbereitung (weiter unten hierzu ausführlich). Eine Reihe weiterer Aspekte leiteten die Wandlungsprozesse in dieser Phase des Bildungssystems ein. Hinsichtlich der steigenden Bildungsaspirationen der Eltern und Schüler lässt sich eine Zunahme spezifischer Phänomene feststellen, die unter anderem zu den veränderten Abiturientenzahlen führten. Daneben stiegen die Qualifizierungsansprüche der Arbeitgebenden, die Schwierigkeiten im Übergangsgeschehen nach der Schule zeigten (ebd., S. 186f.). Besonders massiv von den negativen Effekten betroffen waren die Schüler der Haupt-, und Sonderschulen sowie alle Schüler ohne Abschlüsse, die in „[...] unattraktivere Berufsausbildungen oder Berufe [...]“ oder „[...] ganz aus dem Arbeitsmarkt herausgedrängt wurden [...]“ in Folge der schrumpfenden Arbeitsplätze und stärkeren Konkurrenz mit anderen Schülern höherer Bildungsabschlüsse (ebd., S. 189).

Im Zusammenhang mit den steigenden Arbeitslosenzahlen ab Mitte der 1970er Jahre wurden die Kritiker deutlicher, die einen „Leistungsverfall der Universitäten und Gymnasien“ proklamierten und eine deutlichere Auswahl, besonders an Gymnasien, forderten.

Wie Thomas Nix ausführt, akzentuierten die bildungspolitischen Reformen der 1960er und 1970er Jahre ein wissenschaftsorientiertes Lernen, das in den nachfolgenden Jahren auf verschiedenen Ebenen umgesetzt wurde. Mit der Revision der Bildungsinhalte erfolgte die Verwissenschaftlichung der Inhalte für alle Schulformen. Neben der Überarbeitung der Unterrichtsinhalte wurde ebenso eine Einführung neuer Fächer z.B. der Arbeitslehre, beziehungsweise Ergänzungen von Unterrichtsfächern vorgenommen. Formen der Steuerung und Kontrolle der Inhalte wurde durch die Formulierung unterschiedlicher zeitlicher Unterrichtsziele umgesetzt, die sich auch operationalisieren ließen. Die Professionalisierung der Lehrerausbildung erfolgte in allen Bundesländern, die die Ausbildung an Hochschulen fortan mit anschließender praktischer Lernphase vorsahen (Nix 2000, S. 15-16). In den 1970er und 1980er Jahren wurde diese bildungspolitische Orientierung vielfach kritisiert. Konservative Erziehungswissenschaftler etwa monierten die mangelnde Orientierungsleistung wissenschaftlicher Inhalte, die der eigenen Erfahrung wenig zugänglich seien. Auch die vornehmlich kognitive Orientierung und Unterrichtstendenz zum reinen „Wortunterricht“ sowie die Abstinenz von Praxis- und konkreten Lebensbezügen führe zu einer „Blockade der Alltagserfahrung“ (ebd., S. 17). Aus Beobachtungen der veränderten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Zuge der prosperierenden Konsum- und Medienwelten, wurde zudem die Tendenz ausgemacht, die zeigte, dass Konsumhandlungen die Eigentätigkeit der Kinder überlagere und damit die Zunahme von vermittelten, vorgefertigten Erfahrungen durch die „mediatisierte Aneignung der symbolischen Kultur“ bestätigte (ebd., S. 20) und wie

Hans-Günter Rolff formuliert:

> „[...] die nicht eigenständig erzeugt, ausgewählt oder bearbeitet wurden, sondern die durch Medien ins Haus transportiert wurden: Wirklichkeit aus zweiter Hand." (Rolff, zitiert nach Nix 2000, S. 20).

Die proklamierte erfahrungsarme Einseitigkeit[355] und die Förderung des eigenständigen Erfahrungsaufbaus und der Handlungsregulierungen bildete das Zentrum der Bildungsdebatten, auch in den nachfolgenden 1980er Jahren.

Eine Reihe kapitalismuskritischer Positionen entstanden ebenso in diesem Zeitraum, die ihre Wurzeln u.a. in der Studentenbewegung hatten. Einige der Positionen bezogen sich erneut auf Reformansätze aus der Weimarer Zeit. Insbesondere marxistische und psychoanalytische Positionen wurden vertreten und der autoritäre Charakter der pädagogischen Praxis kritisiert. Dies zeigte sich für die Kritiker vornehmlich in dem Primat der ökonomischen Rationalität der Bildungspraxis (Benner/Kemper 2007, S. 271f.). Neben der fundamentalen Gesellschafts- und Bildungskritik, die damit eingeleitet wurde, folgte auch die Umsetzung von Schulexperimenten. In Gegenüberstellung zur „wissenschaftsorientierten, demokratischen Leistungsschule" (ebd., S. 284) formierte sich in den 1970er Jahren zunehmend eine Alternativschulbewegung, die in den oben bereits ausgeführten Begründungen und Konzeptionen, eine Attraktivität durch die Absetzung von der, als vornehmlich auf die Funktionsansprüche der Industriegesellschaft erachteten ausgerichteten ‚Normalschule' aufwies. Der allgemeine Persönlichkeitsbildungsprozess wurde in den Mittelpunkt gestellt.

Das zunehmende Interesse an den Alternativschulen führte zu einer Aufnahme nachfolgender Schulexperimente in staatlicher Trägerschaft und Begleitung. Zentrale Kritiken an den Schulen wiederum, war die „Reprivatisierung schulischer Experimente" und das Argument des „pädagogischen Schonraums/der Idylle", der/die damit geschaffen würde, angeführt. Erneut wurden Forderungen der umfänglichen Reformierung des Schulsystems laut, wie Benner und Kemper beschreiben (2007, S. 284f.).[356]

Neben der entstehenden „kritischen Erziehungswissenschaften" lässt sich bereits ab Ende der 1960er Jahre eine Zunahme an kybernetischen und systemtheoretischen Positionen feststellen (siehe hierzu z.B. Frank 1966). [357]

Auf Ebene der zentralen Planungs- und Koordinationsinstitutionen erfolgte mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1975, eine Vielzahl an Gründungen neuer Institutionen in denen länderübergreifende Situationsdefinitionen, Reformvorschläge u.v.m. erarbeitet wurden, beispielsweise in der „Akademie für Bildungsreformen", die Andreas Flitner gründete. Ein zentraler Bericht bzw. eine zentrale Tendenz im Bildungswesen der 1980er Jahre wird abschließend in

---

[355] Die sich zeigt in der Monotonie der Lernverhältnisse, einer reinen kognitiven Orientierung und einer Unverbundenheit der Inhalte und praktische Lebensaspekte.

[356] Ausführlich zu weiteren Kritiken siehe Benner und Kemper (2007, S. 287ff.) und zu einzelnen Konzepten der antiemanzipatorischen Schulkritiken ebenso die Autoren (ebd., S. 271-278) sowie für einzelne Schulversuche siehe ebenso Benner und Kemper (ebd., S. 291-370).

[357] Der Autor hatte den ersten Lehrstuhl für Kybernetik an der Pädagogischen Hochschule Berlin inne.

diesem Abschnitt ausgeführt.

Benner und Kemper schätzen den im Jahr 1982 von der Bundesregierung unter der Leitung von Helmut Kohl, vorgelegten Bericht der Bund-Länder-Kommission für die „Fortschreibung des Bildungsgesamtplans" als zentrales Ereignis in der „letzten Reformphase" der alten Bundesrepublik ein. Gegenstand des Berichts ist die Informierung über die Beratungen der Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung sowie der Fortführungen der weiteren Reformen und Koordinierungsaktivitäten. Als Konsens wird hierin dargelegt, dass von Seiten der verschiedenen politischen Institutionen die „Notwendigkeit einer besseren Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (und) verstärkte Sicherung der pädagogischen Aufgaben im Bildungssystem [...]" bestünde (Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans, zitiert nach Benner/Kemper 2007, S. 371). Als Problemfelder werden im Bericht daneben, so die Autoren, die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an Qualifikationen, die Anwendungsmöglichkeiten dieser in der Arbeitswelt, Risiken der Passung von Spezialqualifizierungen und Arbeitsmarktchancen angeführt. Als Lösungen werden vornehmlich die verstärkte Förderung der Persönlichkeitsbildung und dabei besonders die Demokratieerziehung, eine Betonung der zukünftig stärkeren Akzentuierung pädagogischer Aufgaben im Bildungswesen u.v.m. formuliert. Weiterhin wird die starke kognitive Orientierung vergangener Maßnahmen der Bildungsreformen kritisiert. An einigen weiteren Abschnitten in dem Bericht wird allgemein die stärkere Förderung der „gesellschaftlichen Integration der Schüler" durch die Vermittlung von Normen und Zielen, als vorrangige pädagogische Aufgabe benannt (ebd., S. 371-373). Im Rahmen bestehender herrschender Normen ist sodann auch die „Selbstverwirklichung" und „Selbstfindung" Teil pädagogischer Ziele (ebd., S. 372). Benner und Kemper fassen die formulierten Bildungsziele wie folgt zusammen:

> „Als pädagogische Aufgaben werden die schulische Vermittlung von Tugenden wie Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Toleranz und demokratisches Engagement genannt. Ein gewisser Vorrang wird der sozialen Integrationsfunktion der Schule, weniger ihre beruflichen Qualifikationsfunktion oder ihrem Beitrag zu sozialer Emanzipation eingeräumt." (ebd., S. 373).

Als zweite zentrale Tendenz und wichtiges Schulreformmodell, nahm das „[...] praktische Lernen eine herausragende Stellung [...]" (ebd., S. 379) in den Bildungsdebatten ein. Die Modernisierung der reformpädagogischen Konzeptionen wurde dabei u.a. an der Universität Tübingen, an der „Arbeitsstelle für praktisches Lernen" (1983-1992) in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung und der weiter unten ausgeführten pädagogischen Bewegung, zur Einführung und zum Ausbau des Fachs „Arbeitslehre", in die Bildungsdebatte eingebracht. Ausgangspunkt der Problematisierung bestehender Schulpraxis und Ansatzpunkt für die Reformvorschläge war die als ungenügend erachtete Handlungsorientierung der schulischen Wissensvermittlung und die seit dem Bestehen der Schule immer wieder sich zeigende „Tendenz zur Praxis- und Lebensferne" (ebd., S. 379). Über unterschiedlichste Methoden der Handlungsorientierung sollte die als einseitig gedeutet

wissenschaftsorientierte Schulpraxis verändert werden.

Die Robert Bosch Stiftung kann als zentrale Institution der Initiierung von Aktivitäten erachtet werden, die das praktische Lernen kontinuierlich in die bildungspolitische Debatte einbrachte, Kooperationen initiiert und Projekte an Schulen einleitete. So wurde beispielsweise gemeinsam mit der Akademie für Bildungsreformen die bestehende Bildungslandschaft an Schulen in Berlin, Hessen und Baden Württemberg im Jahr 1984 über einen Förderpreis, in dem Projekte des praktischen Lernens an Schulen prämiert wurden, eruiert (Nix, 2000, S. 8). Infolgedessen wurde 1988 ein Förderverein (Praktisches Lernen und Schulen e.V. kurz: PLuS) in Berlin gegründet, von dem aus die Förderung praxisorientierter Projekte an Schulen erfolgte und die Forderung der „Gleichwertigkeit von praktischem und symbolhaft-abstraktem Lernen" im schulischen Lernen weiter forciert wurde (ebd., S. 12). In den Begründungen des Programms bezieht sich der Vorsitzende der Akademie für Bildungsreformen Peter Fauser[358] auf die anthropologische Begründung menschlicher Aktivität und Praxis von Hannah Arendt (ebd., S. 12-13).

Insbesondere das Arbeitsschulkonzept von Kerschensteiner erfuhr in diesem Zeitraum eine erneute Renaissance sowie die Methodiken von Hugo Gaudig, Adolf Reichwein, Rudolf Steiner. Auch die Arbeiten von Jean Piaget aus der Psychologie oder von Pierre Bourdieu aus der Soziologie waren zentrale Referenzen, so Benner und Kemper. Zur Legitimierung des praktischen Lernens wurde auch die „Beliebtheit" der Methoden bei den Schülern angeführt sowie die Vorstellung der Untrennbarkeit von Leben und Schule und neuere sozialwissenschaftliche Begründung dieser Lernmethoden. Ausgehend von den anthropologischen Annahmen der „[...] Weltoffenheit, Instinktreduktion und Unspezialisiertheit der (auch) körperlichen Verfasstheit [...]"(ebd., S. 381f.) des Menschen, wird der körperlichen, sensomotorischen Entwicklung und Erkenntnis für und mit der intellektuellen Entwicklung ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Damit verbunden war die Annahme, dass die Verbindung und Abstimmung der unterschiedlichen Erfahrungswelten dadurch befördert werden (ebd., S. 381f.).[359] Als Kritik an dieser Konzeption führen Benner und Kemper an, das damit eine mögliche „funktionale Instrumentalisierung" der reformpädagogischen Ideen evoziert werden könnte (ebd., S. 382).

Innerhalb der erneuten Problematisierung der Abstimmung zwischen der schulischen Bildung und dem Beschäftigungssystem, nahm die auf Antrag der SPD und DIE GRÜNEN eingerichteten Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000" des Bundestags im Jahr

[358] Seit 1994 ist an der Universität Jena das Archiv von PLuS eingerichtet. Peter Fauser war dort ebenso als Professor tätig.

[359] Eine parallele Debatte des „praktischen Lernens" entwickelte sich auch im Zuge der Problematisierung und Deutungskämpfe über die Fragen der deutlicheren „Öffnung und Gemeinwesenorientierung der Schulen", in der ebenso die Relationierung und Inhalte der Allgemeinbildung und beruflichen Bildung debattiert wurden. Auch wurden Kritiken an der „[...] nur symbolischen Repräsentanz der gesellschaftlichen Realitäten [...]" in der Schule geäußert. Forderungen zur Überwindung dieses Zusammenhangs wurden vehementer und im Zuge dieser Debatten der Verlust der sinnstiftenden Funktion schulischer Wissensbestände angemahnt, die durch die geringe Rückbindung der Inhalte an konkrete lebensweltliche Zusammenhänge erfolge, so die Darstellung von Benner/Kemper (2007, S. 387).

1987, eine zentrale Stellung ein. Dies war ein weiteres neues Gremium für zweieinhalb Jahre.[360] In dem ersten Zwischenbericht wurde die Einrichtung der Kommission selbst als „Neuland" innerhalb der Bildungspolitik des Bundestags eingeschätzt, da unter Einbezug aller Fraktionen und außerparlamentarischer Experten „neue gesellschaftliche Herausforderungen" diskutiert und bearbeitet würden (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag 1989, S. 3). Vor der Expertenkommission explizierte auf einer der Anhörungen z.B. Oskar Negt „sechs gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen"[361], die als Fähigkeiten in allen schulischen Unterrichtsfächern vermittelt werden sollten. Als Begründung der Schlüsselqualifikationen führte Negt die Veränderungen in der Arbeitswelt und den gesellschaftlichen Wertewandel an. Ausgehend von der Bestimmung der Gegenwartsgesellschaft als „Experimentiergesellschaft" sowie der bestehenden Ressourcenknappheit folgerte Negt, dass es nicht nur einen größeren Solidaritätsbedarf gebe, sondern eine der Schlüsselfähigkeiten in einer schnellen „Anpassungsfähigkeit" liegen würde. Auch betonte Negt, dass Arbeit zunehmend eine Bedeutung als „Methode der Identitätsfindung und Selbstverwirklichung" inne habe (Benner/Kemper 2007, S. 390f.). Als erstes Ergebnis wird im Zwischenbericht der Kommission der Konsens der Qualifikationsmodelle angeführt, die sich in zwei Positionen manifestierten. Zum einen eine Position, die eher hinsichtlich der Anpassung an die technischen Entwicklungen und die Qualifikationen der Produktionstechniken hervorhob und zum anderen eine Position, die deutlich stärker das gestaltende Individuum der Arbeit in den Mittelpunkt der Argumentation rückte und Fähigkeiten der „partizipativen Arbeitsplatzgestaltung" propagierte (ebd., S. 391).[362]

Im Abschlussbericht der Enquete-Kommission im Jahr 1990 wird dezidiert die Abwendung von einer vornehmlich auf ökonomische Interessen ausgerichteten und „engen Berufs- und Beschäftigungssystemorientierten" Bildungspolitik gefordert, und aufgrund der Veränderungen der Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation sowie den Ansprüchen der Jugendlichen, ein erweiterter Qualifikationsbegriff vorgeschlagen (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag 1990, S. 6-9).[363] Gemeinsam plädiert die Kommission in dem Bericht für die Verankerung des Menschenrechts auf Bildung in dem damals neu zu erarbeitenden (kommenden) Grundrecht, im Zuge des „Vereinigungsprozesses" (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag 1990, S. 27).

Neben der Präferenz eines allgemeinen Bildungsverständnisses zur Förderung der Demokratie und der Individuen, wurde ebenso die Aufgabe der Ausgestaltung und Förderung des „lebensbegleitenden Lernens" hervorgehoben. Konkret auf die Inhalte bezogen, wird in dem Bericht von einer Wissensvermittlung jenseits „wechselnder Tagesmoden" und die Vermittlung von „Gestal-

[360] Den Vorsitz leitete der SPD-Abgeordnete Eckart Kuhlwein. Zu den Mitgliedern der Kommission siehe Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag (1989, S. 8).

[361] Siehe ausführlich hierzu Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (1989, S. 46f.).

[362] Zu den Empfehlungen der Kommission hinsichtlich der Ausgestaltung der Berufsorientierung und -vorbereitung in Schulen siehe das Kapitel 3.3.4 der vorliegenden Arbeit.

[363] Zur Auseinandersetzung und den Situationsdeutungen der Vereinigung Deutschlands, die ein paar Tage vor dem erschienenen Bericht erfolgte siehe die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag (1990, S. 15f., 29f.).

tungswissen“ und „Zusammenhangwissen“ betont (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag 1990, S. 24-27). Ausgehend von der Deutung, dass die (weiter) zunehmende Wissenschaftsorientierung und dominante Form des Wissens der Gegenwartsgesellschaft die wissenschaftlichen Wissensformen sind und immer weniger die „[...] Auseinandersetzung mit Erfahrungen handelnder und ausführender Menschen.“ (ebd., S. 29) erfolge, wurde unter Einbezug weiterer Begründungen eine neue Definition der „Wissenschaftsorientierung“ gefordert. In diesem Zusammenhang, und der Bestimmung von „gelungener Bildung“ als u.a. „Erkenntnisfähigkeit“ wurde erneut die Bedeutung des „praktischen, tätigen Lernens“ hervorgehoben und dies wie folgt formuliert:

> „Die Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit erfordert zum anderen auch die Stärkung der Kompetenz, Wissen durch eigenes Erfahren und Erleben zu gewinnen. In einer Zeit, in der mehr und mehr Erfahrungen aus zweiter Hand zum originären Erlebnis werden, müssen Bildungsprozesse die Fähigkeit zum autonomen Erleben mit allen Sinnen stärken und auch im Bewußtsein der Individuen aufwerten.“ (ebd., S. 29).

Mit diesen kurzen Ausführungen aus einer der letzten bildungspolitischen Institutionen der westdeutschen Bundesrepublik bzw. Übergangsinstitution, wird dieses Teilkapitel beendet. Auf Basis weiterer Analysen der Bildungsdebatten in der westdeutschen Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis 2000er Jahre werden einige weitere Diskursstränge, auch in anderen Diskursarenen, nachfolgend ausgeführt und vertieft.

3.3.1 Bildungsdebatten der 1970er bis 2000er Jahre

Für die *öffentliche Debatte* verweist Prisching (2008) auf verschiedene Bildungsparadigmen ab den 1970er Jahren[364], die er sehr zugespitzt und durchaus auch polemisch, in folgenden Typen zusammenfasst: „Das Lagerhausmodell, das Datenbankenmodell, ein alltagspragmatisches Modell, das Erlebnismodell und ein Geschwindigkeitsmodell, das Arbeitsmarktmodell, das Zertifikatsmodell, das Managementmodell und das abendländische Bildungsparadigma“.

Ich werde nachfolgend kurz die einzelnen, von Prisching ausgeführten Typen charakterisieren und ausführlicher die Bildungsdebatte vom Bildungsbegriff hin zu Kompetenzdiskursen, ausführen.

Die Kulturanalyse der unterschiedlichen Bildungsparadigmen, die der Autor als gegenwartsanalytische Studie in „ideologiekritischer Absicht“[365] verfolgt (ebd., S. 9), umfasst im ersten Modell, dem „*Lagerhaus*“, ein Bildungsverständnis, das Bildung als eine zu „managende Informationsflut“ konzipiert. Im Anschluss an die vielfältigen Gesellschaftsdiagnosen der Wissensvervielfältigung („Informations- und Wissensgesellschaft“) zielt das Bildungsparadigma ab auf eine zeiteffiziente „Logistik von Wissen“ und eine Wissensvermittlung, in der Zusatz- und Schlüsselqualifikationen einen wichtigen Stellenwert einnehmen (ebd., S 15-34).

Im „*Datenbankmanagementmodell*“ wird Bildung vornehmlich als „Suchroutinenkompetenz“ gefasst

[364] Der Autor schließt in der Analyse an das Paradigmenkonzept von Thomas S. Kuhn (1962/1973) an.

[365] Zu den Zielen und Grenzen der Studie siehe die Ausführungen des Autors (ebd.) in den Fußnoten auf Seite neun und zehn.

und der Informationszugang, insbesondere zu digitalen Ressourcen, hervorgehoben. Vor dem Hintergrund der Annahme des permanenten Wissensverfalls geht es vornehmlich um die Vermittlung der Methoden der Wissensbeschaffung, was auch ein Wissensmodell impliziert, so der Autor, dass die soziotechnische Verteiltheit von Wissen hervorhebt und die prinzipielle Machbarkeit der Archivierung und Verarbeitung der „Informationsfluten" annimmt. Neue Medien als Lernobjekte und -instrumente nehmen dabei eine prominente Rolle ein (ebd., S. 35-56).

Die unmittelbare Brauchbarkeit von Bildung in der alltäglichen Lebenswelt und das Ansetzen an der unmittelbaren Lebenswirklichkeit der Lernenden stehen im Zentrum des Paradigmas, das der Autor als *„alltagspragmatisches Modell"* bezeichnet. Neben einer romantischen Variante dieses Paradigmas überwiegt, so Prisching (2008, S. 57), ein rein funktionales Verständnis, das die Alltagstauglichkeit jedweder Wissensbestände favorisiert und entsprechend die Wissensvermittlung eng an die der Lernenden anschließt/anschließen soll (ebd.). Dabei wird alles als Bildungsinhalt und Alltagskompetenz gefasst und für wichtig erachtet und so kommt es etwa auch zur Aufwertung subkultureller Elemente und Fertigkeiten (ebd., S. 70). Als Leitprinzipien gelten dabei für Schulen die möglichst frühzeitige Einführung in die Arbeitswelt und darüber hinaus auch die Übernahme umfassender Daseins-, Coaching-, beziehungsweise Therapieaufgaben (ebd., S. 76). Die vertretene Pragmatik, die auf die Bewältigung des Alltags ausgerichtet ist, weist aber auch, so Prisching (ebd., S. 78), eine Form der Normalitätsaversion auf, die der Autor wie folgt konturiert:

> „Das ganz normale Leben, das immerhin die meisten Menschen führen, wird „entwürdigt". Die Verachtung der Normalität erhöht die Chance, den Erfolg an den Kriterien von Geld und Spaß zu messen. Eine außergewöhnliche Leistung „muss" sich in Geld und Spaß niederschlagen, sonst handelt es sich nicht um eine solche, und jede andere Leistung als die außergewöhnliche ist ohnehin uninteressant. Andere Codes (Wahrheit, Anstand, Pflicht) werden lächerlich gemacht. Wer es „geschafft" hat, der hat es geschafft. Und wer aus der Normalität heraus will, der braucht Ratgeber." (ebd., S. 79).

In anderer theoretischer Verortung und unter Bezugnahme auf andere empirische Phänomene wurden bereits vorab die Bedeutsamkeit der Einzigartigkeit, Außergewöhnlichkeit und die Außeralltäglichkeit thematisiert. Prisching argumentiert nun an dem Punkt, dass die Einübung in die „Flucht aus der Normalität" als Einstig in eine große und außergewöhnliche Karriere und/oder des Einstiegs in Managementpositionen erachtet wird (ebd., S. 79). Projektförmige Lernformate gelten dabei als zentrale Praktik der Vermittlung und Einübung der erwünschten Fähigkeiten (ebd., S. 80).

Unter Bezugnahme auf die Arbeit Gerhard Schulzes zur „Erlebnisgesellschaft" und Ulrich Becks Ausführungen zur „Individualisierung", lässt sich eine weitere Akzentuierung der Erlebnisdimension ausmachen, die zu einer „sensationalistischen Bildungsanforderung" führt, so der Autor (ebd., S. 86). In Verbindung mit der medialen Sozialisation in eine Spektakelkultur, in eine spezifische Aufmerksamkeitsökonomie sowie die Einübung in damit verbundene Rezeptionsgewohnheiten, werden das „Eventhafte, Unterhaltung und Karnevaleske" auch relevant für schulische Bildung (ebd., S. 88). Neben der Optionalisierung der Bildungsangebote und -bausteine, die in die „Bastelbiografie" eingebaut' werden, rücken die Aspekte der Steigerung, der intensiven Erlebens-

qualität und Entgrenzung auch in den schulischen Bildungshorizont, der mit einer Reihe von Events konkurriert, so Prisching (ebd., S. 93ff.), und als didaktisches Prinzip eingefordert wird (ebd., S. 94). Diese Elemente charakterisieren das „Erlebnismodell".

Die Beschleunigung der gesellschaftlichen und gefühlten Zeitrhythmen steht im Zentrum des „*Beschleunigungsparadigmas"* (ebd., S. 102-118). Insgesamt erfolgt eine kleinteilige und zeitlich strikte Disziplinierung, etwa in Form von Schulstunden o.Ä., bei gleichzeitigen Flexibilisierungstendenzen. Bildung scheint in Echtzeit zu verlaufen (zu müssen) und zeiteffizient vermittelt und verarbeitet zu werden. Auch scheint Zeit in dem Paradigma als zentrale Beurteilungskategorie von Personen, wobei, so Prisching, Geschwindigkeit häufig als Leistungsnachweis für eine starke und zielstrebige Persönlichkeit gilt (ebd., S. 114). Eine Gegenposition hierzu wäre die Deutung der „formalen Bewältigungsintelligenz", die eher auf einen engen Bildungshorizont verweist aber weniger auf die Vertiefung von eigenen Interessen und/oder anderweitigem Engagement (ebd.). Charakteristisch sind in diesem Paradigma auch die Versäumungsängste, die typisch für die Erlebnisgesellschaft und die Formen der Gegenwartsschrumpfung sind. In Verbindung mit beschleunigten Produktivitätsanforderungen bringt der Autor dies wie folgt auf den Punkt: „[...] „*Bildungsproduktivität"* ist *Qualifizierungserfolg pro Zeiteinheit*." (ebd., S. 111, Hervorhebung im Original), die alle Akteure schulischer Bildung adressiert.

Eine Reihe der bereits ausgeführten Wissensbausteine gegenwärtiger Bildungsdiskurse beinhaltet auch das nachfolgende Paradigma, das „*Arbeitsmarktmodells*". Insbesondere der bildungspolitische Diskurs beinhalte, so Prisching, ein Verständnis von Bildung, indem Bildung zugeschnitten ist auf die klaren Anforderungen der zukünftigen und kompetitiv agierenden Arbeitskräfte. Neben zügigen Berufsausbildungen umfasst dies auch:

> „Empfehlenswert sind auch Praktika in unterschiedlichen Bereichen, einige Auslandsaufenthalte, der Beweis von Management-Fähigkeiten. Der Nachweis von sozialem Gewissen bei ehrenamtlichen Tätigkeiten kann nicht schaden, auch ein wenig Sportausübung, ganz wenig politisches Interesse, aber von diesem nicht zu viel. Das soll den raschen Studienfortgang natürlich nicht hemmen. Spätestens Mitte zwanzig soll das disponible und qualifizierte Humankapital für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, als lebensfroher Konsument, bereit für jede Form von Mobilität, sozial unabhängig, alleinstehend – und in vielen Fällen überhaupt allein. Denn gerade in der ersten Hälfte der Berufslaufbahn setzt man Flexibilität und Mobilität, Belastbarkeit und Arbeitsfreude voraus. Man darf davon ausgehen, dass junge Menschen bereit sind, an jedem Ort der Welt zu arbeiten, von heute auf morgen, bei diesem oder jenem Projekt, in ihrem angestammten Job oder bei beliebigen anderen Arbeiten. Sie sollen darauf gefasst sein, Herausforderungen freudig aufzunehmen – in den ersten Jahren dürfen es ruhig auch achtzig Wochenstunden sein. High Potentials sind so klug, eine Familiengründung auf später zu verschieben oder überhaupt zu suspendieren. Bindungen hemmen Potenziale. Demographische Entlastung bieten ohnehin die Einwanderer." (ebd., S. 120)

Selbstentfaltung wird in dem Diskurs mit Berufserfolg verknüpft und das Humankapital als zentrale Differenzierungskategorie konstituiert. Selbstentfaltung zielt dabei ab auf die Herstellung von Konformität, als Teil des Erfolgsversprechens der „[...] individuellen Karriere und kollektiven Standortkonkurrenz [...]" (ebd., S. 139). Im globalen Wettbewerb zählen dabei nur die besten Qualifikationen und der Vorsprung in Wissenschaft und Forschung. Eine umfassende Persönlichkeitsbildung und Partizipationsforderungen werden dabei eher marginal behandelt (ebd., S. 121f.). Die Vorstellung der umfassenden menschlichen Handlungsmacht und Machbarkeit der

Weltgestaltung wird verschränkt und gerahmt durch das vermeintliche Diktum der Gewinnträchtigkeit und weiteren marktwirtschaftlichen Rationalitäten (ebd., S. 124ff.). Leitfiguren in dieser Formation sind Manager im beruflichen Sinne und im Sinne der umfassenden Subjektposition des „unternehmerischen Selbst" (ebd.).

Das achte Paradigma weist Prisching als „*Zertifikatsmodell*" aus. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Vorstellung, dass Zertifikate als Indikatoren für ein gewisses Niveau an Bildung und auf nationalstaatlicher Ebene für ein Gelingen der „ Wissensgesellschaft" stehen (ebd., S. 144f.). Unter dem Leitbild der Steigerung, Quantitäten als Qualitätsmerkmal und einem zweckorientierten Bildungsverständnis, produziere diese Formation eine Reihe von Nebenfolgen und Paradoxien. Einerseits, so der Autor, kam es in der Folge dieser Formation zu einer deutlichen Ausweitung und Akademisierung einer Reihe von Berufen und andererseits produzierte das einen Kreislauf der Entwertung der Zertifikate. Als zentrale Indizien für das Gelingen von einzelnen Bildungsverläufen, Schul- und Universitätsqualitäten fungieren Zertifikate über die Einbindung in eine Reihe weiteren Aufschreibe-, Kalkulations-, und Managementapparaturen, als zentrale Visualisierungsapparaturen. Diese bilden auch Ansatzpunkte für Steuerungstechniken. Die Ausweitung der Zertifizierungspraxis schaffe neue Ungleichheiten und führe gleichzeitig intrinsisch einen Entwertungsmechanismus mit. Alles was nicht vermessbar, visualisierbar und schließlich beglaubigt in einem Zertifikat materialisiert werden kann, stellt das ‚Außen' und einen potenziellen Ansatzpunkt der Produktion von Ungleichheiten in dem Ensemble dar (ebd., S. 146). Dennoch wohne diesem Paradigma das Erfolgsversprechen inne, bei hoher Qualifikation auch erfolgreich zu sein (ebd., S. 147). In der Folge führte dies, so Prisching, zu einer gesteigerten Konkurrenz in schlechteren Positionen und einer deutlichen Verunsicherung ganzer gesellschaftlicher Schichten. Auch kann es in dieser Rationalität schnell durch Überqualifizierungen und überflüssige Bildungssymbole zu einem verfehlten ‚Matching' im Zugang zum Arbeitsmarkt kommen. Die evozierten Konkurrenzverhältnisse in dem Paradigma können ferner in der Nebenfolge zu einer erheblichen „Zeit- und Ressourcenverschwendung" führen (ebd., S. 149f.).

Im „*Managementmodell*" erfahren einige der vorab ausgeführten Elemente eine Zuspitzung. Zentrum der Bildungskonzeption und -praxis ist eine einseitige Marktlogik, so Prisching, in dem die Wissensarbeit und „Wissensflüsse" „industrialisiert" werden und alte Modelle der „Fließbandmethodiken" eine Renaissance erfahren. Dabei bestünde ein ausgeprägtes konstruktivistisches Wirklichkeitsverständnis, das einen Hang zur völligen Relativität aufweisen würde (ebd., S. 152-155). Ein zentrales Deutungsmuster ist die „Modularisierung" als zentrale Praktik und auch Vorstellung von Wissensprozessen. Infolge dessen, so der Autor, lasse sich eine Präferenz der Form gegenüber den Inhalten feststellen, was sich auch in der Hervorhebung von Darstellungskompetenzen niederschlägt. Eine Reihe bereits genannter Steuerungstechniken sind in dem Ensemble typisch. Zum einen die Outputorientierung, Formen des Controllings und Vertragsbeziehungen. Zum anderen stellt neben der Projektifizierung und Kundenorientierung die Bilanzierung der

getätigten Investitionen und entsprechenden Erträge, ein zunehmender Modus schulischer und auch universitären Bildung dar, so Prisching (ebd., S. 155-169). Auch die Anreizung über Verknappungen sei typisch. Einerseits zeitigt dies in der Folge neue autonome Handlungsräume aber andererseits entsteht eine enge und fast ‚übermächtige' Strukturierung der Praxis. Die engere Koppelung von Markt und Wissenschaft würde in Folge, so der Autor, zu einer Reihe von Konfliktbereichen führen, da der Normenkanon der Wissenschaften in Teilen diametral entgegengesetzte Werte vertritt.[366] Eine Reihe dysfunktionaler Folgen und Formen der Umgehung und des Missbrauchs führt der Autor im Folgenden aus (ebd., S. 169). Insgesamt betont er, bedeute dieses Paradigma in der Wissenschaft die Transformation des klassischen Gelehrtentums in vernetzte Kollektive (ebd., S. 169f.).

Das „*bürgerlich-abendländische Bildungsmodell"* erachtet Prisching (ebd., S. 185ff.) als nunmehr fast vollständiges Relikt vergangener Zeiten und diskutiert abschließend in Gegenüberstellung seiner Deutung postmoderner Wissensensembles, einige der markantesten Unterschiede. Letztlich würde, so der Autor, das Humboldtsche Bildungsideal in weiten Teilen durch die Imperative des Marktes, des Events, der Pragmatik und leicht zugänglichen Bildungsinhalte und -qualifikationen und der typischen Elementen der Postmoderne/individualistischen Gesellschaft ersetzt (ebd.). Die veränderte Wahlfreiheit der Bildungsinhalte führe dabei zu einer Geringschätzung klassischer Elemente der ‚Hochkultur' und annähernden Beliebigkeit der Wissensinhalte. Erneut führt der Autor das Argument der Bevorzugung der Formen gegenüber den Inhalten an, die sich konkret in der primären Relevanz der Erreichung von Positionen unter Vernachlässigung der Inhalte manifestiere (ebd., S. 189f.).

3.3.2 Bildung und oder Kompetenzen? Kompetenzdiskurs(e) ab den 1970er Jahren

Im Hinblick auf die Fragen der (veränderten) Anforderungen und (umkämpften) Bedeutungen spezifischer Wissensformen, vor den ausgeführten Entwicklungen und Interdependenzen, scheint *Kompetenz* die Antwort auf nahezu alle in Kapitel eins beschriebenen Deutungs- und Handlungsprobleme zu sein, so Inga Truschkat (2008, S. 13) in ihrer Analyse des Kompetenzdispositivs. Die Autorin vertritt die These, dass der Bildungsbegriff zunehmend durch den Kompetenzbegriff abgelöst wird. Mit der Genese des Kompetenzdiskurses und -dispositivs ist eine Entwicklung markiert, so Truschkat (2012a, S. 159), in der „[...] zunehmend die individuellen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten [...]" (ebd., S. 159) in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken, wie oben bereits mehrfach angeklungen. Diese werden Gegenstand der Analyse, Entwicklung und Evaluierung von Individuen. Aber Kompetenz fungiert dabei auch als eine Kategorie, die an kollektive Akteure herangetragen und relevant gemacht wird (siehe Windeler 2014).[367]

---

[366] Zur Analyse der zentralen Wertorientierungen, Spannungsbereichen und typischen Problemlösungsstrategien in Wertkonflikten in den Wissenschaften siehe z.B. Merton (1985).

[367] Exemplarisch zur Kompetenzthematik im strategischen Management in/von Organisationen siehe Günter Ortmann (2014).

Arnold Windeler konstatiert für die Spezialdiskurse der Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie, Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre, Organisationssoziologie, Politik- und Regionalwissenschaften eine intensive Debatte zur Frage der Kompetenzen. Allerdings, so der Autor, lässt sich ein geringer Austausch zwischen den einzelnen Positionen und eine Vereinseitigung der Kompetenzforschung feststellen, da die Interdependenzen zwischen der Mikro-Meso-Makro-Ebene und vice versa nicht genügend berücksichtigt werden (Windeler 2014, S. 9).[368]

Der von Truschkat analysierte Kompetenzdiskurs wie auch die Bezüge, die die oben ausgeführten Studien vornehmen, verweisen einmal mehr auf die Dominanz spezifischer Akteurskoalitionen und entsprechende Diskurse, die, wie Truschkat ausführt, vornehmlich auf den Bereich von Individualität und Leistungen abzielten (2008, S. 99; 2012a).

Entsprechend der breiten Diffusion und Verortung des Begriffs in ganz unterschiedlichen (Sub-) Diskursen, lassen sich unterschiedlichste Bedeutungen ausmachen, was unter Kompetenz jeweils verstanden wird und was für Erklärungs- und Begründungsfiguren für Kompetenz angeführt werden, wie bereits auch in den Ausführungen oben deutlich wurde. Auch im Hinblick auf den Bildungsbegriff werden beispielsweise Kompetenzen als entwicklungsfähige oder natürliche und wenig veränderbare Eigenschaften konzipiert und entsprechende Programme und Techniken der Feststellung, Vermittlung und Bearbeitung daran gekoppelt, wie bereits in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde.

Wie Truschkat weiter ausführt (2008, S. 13), scheint das Konstrukt Kompetenz über weite gesellschaftliche Teilbereiche überaus anschlussfähig und Schlüssel für sämtliche gesellschaftliche wie auch individuelle Problemlagen zu sein. Eine Vielzahl von Studien analysieren die Ausbildung, Beschaffenheit und die Effekte von Kompetenzdiskursen in verschiedenen Praxisfeldern. Neben den angeführten Studien und den Verweisen zur Schulforschung besteht ein großer Bereich, der die institutionalisierte Erwachsenenbildung untersucht (Haeske 2007; Truschkat 2008; Traue 2010c; Kurtz/Pfadenhauer 2010; Keller 2010; Ott 2011; in Teilen so auch Spilker 2013; Eversberg 2014; Windeler 2014).

Die *Genese des Kompetenzdiskurses* lässt sich in Deutschland in den 1960er/1970er Jahren verorten, so Keller (2010, S. 35). Der Begriff der Kompetenz entstand im Zuge der massiven Veränderungen, die sich in der Organisation von Arbeit und Produktion hin zum postfordistischen Arbeits- und Wirtschaftsregime vollzogen und, wie Traue (2010c) im Bereich der Erwachsenenbildung rekonstruiert, in dem Feld vornehmlich durch die Entstehung und Ausbreitung eines spezifischen Beratungsdiskurses und „optionalisierenden Beratungsdispositivs“[369] erfolgte. Die Idee des Kompetenzsubjekts und Kompetenz als beständig zu entwickelndes Projekt unter der Forderung des lebenslangen Lernens diffundiert in der Folge zunehmend über weite gesellschaftliche Teilberei-

[368] Zur sozialtheoretischen Fassung von Kompetenzen aus strukturationstheoretischer Perspektive siehe Windeler (2014, S. 227).

[369] Diese speisen sich vornehmlich aus den konvergierten therapeutischen Diskursen und den Diskursen der Personalverwaltung (ebd., S. 55ff.).

che hinweg (Truschkat 2008; Traue 2010c, S. 53f.; Keller 2010).

Udo Haeske (2007) konstatiert in der Analyse des Diskursnetzes zu Kompetenz, dass sich in diesem kaum einzelne disziplinäre Positionen klar ausmachen lassen.[370] Insgesamt stellt der Autor die „Identitätssuche, den Begründungszwang, die Ökonomisierung und die Produktionslogik" als Regulative des Diskurses fest (ebd., S. 179) und ebenfalls dazu eine auszumachende Wende hin zum Kompetenzbegriff ab den 1990er Jahren (ebd., S. 183).[371]

Haeske konstatiert, dass Kompetenz als Disposition konzipiert wird, die nur aus der Performanz ableitbar ist und entsprechend dort den Ort der Entdeckung aufweist. Die Konzeption der Entwicklungsidee von Kompetenzen impliziert dabei eine Defizitunterstellung und deren permanente Aneignung und Entwicklung. Die Notwenigkeit der Thematisierung ergibt sich insgesamt aus einer Situationsdefinition der Krise und deren Lösung oder „Verheißung einer Erlösung" durch Kompetenzen (ebd., S. 122-126). Unter Absehung einer Reihe von Begründungen für die so proklamierte Krisensituation und deren Effekte für alle Subjekte, schließt sich ein „Zwang zur Reaktion" an. Der hochgradig normativ aufgeladene Diskurs sieht damit ab von der Thematisierung jedweder „Umweltbedingungen", so Haeske, und verlegt sodann die Aufmerksamkeit, Verantwortung u.v.m. auf das Subjekt (ebd., S. 135f.).[372] In den Argumentationen werden dabei vielfache Verbindungen zu ökonomischen Aspekten gezogen und letztlich erscheint dies als Primat der Kompetenzbildung (ebd., S. 153f.).[373] Entsprechend andere Diskurspositionen scheinen nicht auf und es bleiben ethische Fragen eher randständig. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie ist die Produktionslogik, die den Diskurs durchzieht. Die Metapher der Produktion verweist neben der Vorstellung der Herstellung von Kompetenz, im Gegensatz zur Gegebenheit dieser, auch auf die Strategie der Aufmerksamkeitsgenerierung und ‚Vermarktung' des Diskurses selbst. Dies entsteht durch die Kreation einer Vielzahl neuer Begrifflichkeiten, die sich insbesondere durch ihre leichte Anschlussfähigkeit an die Semantiken der Ökonomie auszeichnen (ebd., S. 166). Die Vielfältigkeit der thematisierten Kompetenzen und deren kleinteilige Aufschlüsselung sind charakteristisch und werden vornehmlich in und durch die Messinstrumente, die eingesetzt werden sichtbar (ebd., S. 171). Die Taktiken und Techniken der (unhinterfragten) Vermessung und der Veränderung der mentalen Modelle sowie der Persönlichkeitsstruktur sind dabei zahlreich und folgen der Logik der beständigen Kompetenzentwicklung und damit der Deklaration des Lebens als Lernort und beständiger Lernprozess. Damit wird prinzipiell alles zum Beobachtungsgegenstand und Interventionsfeld (ebd., S. 208f., 237ff.). Im Kern, so der Autor, setzten die Taktiken dabei

---

370 Die wissenssoziologische Diskursanalyse umfasst dabei alle Titel der deutschen Nationalbibliothek bis zum Jahr 2005, die im Titel den Kompetenzbegriff aufweisen und Herausgeberbücher sind. Zum methodischen Vorgehen in der Arbeit siehe Haeske (2007, S. 86-95).

371 Die Einflüsse der deutschen Wiedervereinigung sind dabei erkennbar. Der Autor schätzt formative Veränderungen des Diskurses durch Einflüsse europäischer Diskurse und Institutionen als eher gering ein (ebd., S. 184).

372 Zur damit verbundenen Erzeugung von Konkurrenz und der „doppelten Spaltung" durch die erzeugte Separation des Subjekts sowie gesellschaftlichen Entsolidarisierungstendenzen siehe Haeske (2007, S. 214ff.).

373 Zu den einzelnen Transformationsschritten in der Argumentation von der Kompetenz- zur Humankapitalbildung siehe Haeske (ebd., S. 145f.) und zu weiteren Verknüpfungen, wie etwa zu Bildungsreformen siehe ebenso Haeske (ebd., S. 151).

an den Ängsten und Schwächen der Akteure an, um diese zu mobilisieren und eine innere Leidenschaft zu mobilisieren (ebd., S. 211f.). Diskontinuitäten werden als Lernprozesse thematisiert und ebenso Formen des Diskontinuitätsmanagements, die die Übergänge zwischen Phasen der Normalität gestalten und in gewisser Hinsicht die Diskontinuitäten normalisieren (ebd., S. 222f.).[374] Zwei Diskursstränge arbeitet Truschkat nun in ihrer Studie[375] heraus: Den *„strukturell-normativen"* und den *„individual-dispositiven Kompetenzdiskurs"*. Mit den beiden Strängen sind eine Vielzahl von Techniken verbunden, mittels derer Kompetenzen operationalisiert, sichtbar und messbar gemacht werden sollen (2012a, S. 162). Im *„strukturell-normativen Kompetenzdiskurs"* erfolgt eine deutliche Unterscheidung von Handlungsvermögen und Handlungsantrieb, und hier setzten auch deutlich stärkere Bemühungen der Operationalisierung an sowie Entwürfe für optimale Modelle (ebd., S. 164f.). Entsprechend eines „Baukastenprinzips" werden diverse aggregierbare Fähigkeiten thematisiert und letztlich aus der additiven Zusammenstellung dieser Klassifikationen verschiedene Niveaus unterschieden. Der Einsicht und dem Zugriff entzogen erscheint in dem Strang der Handlungsantrieb. Entsprechend dieser diskurstypischen Aufteilung und Operationalisierung wird schließlich das Handlungsvermögen als abhängige und der Handlungsantrieb als unabhängige Variable konstruiert (ebd., S. 165). Das so diskursiv konstruierte Kompetenzsubjekt wird dabei in Teilen als prüfbar erachtet und durch die Konstruktionen von unterschiedlichen Niveaus ein möglicher und zu erreichender Zustand angenommen. Auf spezifische Weise wird die Selbstregulation und individuelle Leistung adressiert, durch die Konstruktion des Handlungsantriebs als Black Box (ebd., S. 166). Charakteristisches Element in dem *„individual-dispositiven Kompetenzstrang"* ist die Selbstregulation. Nicht der ‚Baukastenlogik' entsprechend werden in dem Diskursstrang Kompetenzen konstituiert, sondern vielmehr als System, das eine selbstreferentielle Operationsweise aufweist (ebd., S. 167). Damit besteht eine große Nähe zum (Neo-)Kybernetischen Modell, wie oben ausgeführt. Truschkat (2008, S. 117) deutet dies als Verweis auf das pragmatistische Handlungsmodell von John Dewey. Damit bestünde in dem individual-dispositiven Kompetenzstrang ein Verweis zu einer der zentralen reformpädagogischen Bildungstradition. Sowohl die vergangene Erfahrungsaufschichtung, als auch die prospektive Perspektive sind in dem individual-dispositiven Diskursstrang zentral. Mit der Setzung der „Sorge um sich" (Foucault) wird eine funktionalistische Verbindung hergestellt, die auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Funktionalität der Selbstorganisation des Individuums bezogen ist (ebd.). Insgesamt werden der Ausbau und die Pflege der Kompetenz als permanente Vervollkommnungsaufgabe konzipiert, für die kein „natürlicher Endpunkt" existiert. Die Entwicklung und Differenzie-

[374] Zum Vergleich der Debatte um Schlüsselqualifikationen siehe Haeske (2007, S. 179). Mit dem Start des DeSeCo-Projekts 1997 wurden erstmalig Schlüsselkompetenzen durch die OECD festgelegt, die später der Kultusministerkonferenz als Grundlage dienten (ebd.).

[375] Die Autorin untersucht in der Diskursanalyse Dokumente aus den Wirtschaftswissenschaften, der Pädagogik, Psychologie und Soziologie im Zeitraum von 1984-2004. Neben der Dokumentenanalyse erfolgte im Rahmen einer Dispositivanalyse die gesprächsanalytische Untersuchung der Relevanz und Relationierung der Kompetenzdiskurse in Bewerbungsgesprächen. Darüber arbeitet die Autorin diese in ihrer Verschränkung mit lebensweltlichen Deutungsmustern und Formen sozialer Differenzierungen entlang von „Kompetenzen" heraus (2008, S. 95ff.).

rung der Kompetenzen erfolgt in gradueller Logik und weist unscharfe Trennungslinien zwischen ‚normalen' und ‚unnormalen' Zuständen auf, die es beständig neu zu überprüfen gilt. Dies erzeugt letztlich eine Logik der Entgrenzung des permanenten Kompetenzvergleichs, so Truschkat (2012a, S. 169) unter Rekurs auf Bröckling (2000).

Eine geschlechtsspezifische Codierung scheint in den beiden Diskursen nicht zu bestehen und, wie Truschkat ausführt, finden die Entwicklungen von Kompetenzen unter Berücksichtigung sozialstruktureller Ausgangslagen keine dezidierte Berücksichtigung (2012a, S. 169).

Zusammenfassend konstatiert die Autorin, dass der Untersuchungsbereich charakterisiert ist durch eine „sicherheitstechnologische Differenzierung", in dem vornehmlich über das Leistungsprinzip Selektionen erfolgen. Damit rücken die „Fähigkeitspotenziale" als facettenreiche Eigenschaftstableaus in das Zentrum der diskursiven Konstruktion, bei gleichzeitiger Absehung vom Subjekt (ebd., S. 305-307).

Der Einzug des *Kompetenzbegriffs im Bereich der Pädagogik* lässt sich ab den 1970er Jahren beobachten und beinhaltet auch hier die Ausdehnung des Kompetenzverständnisses und die Anforderung und Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung, so Pfadenhauer und Kunz (2012, S. 8). Als Reaktion auf die Deutungskämpfe zwischen einem allgemeineren Bildungsverständnis und einem engeren, kognitiv orientierten beruflichen Bildungsverständnis verspricht Kompetenz dabei, die engen Beschränkungen aufzuheben. Nach wie vor fungiert Kompetenz, so die Autorinnen, als Kristallisationspunkt unterschiedlicher Deutungskämpfe in der Bildungsforschung (die hier auch die Berufsbildungsforschung umfasst), und letztlich kann der Kompetenzstreit als zentraler Kampf um die Deutungshoheit über Bildung in dem Feld verstanden werden (Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 10).

Für die Kompetenzwende lässt sich vorläufig festhalten, dass damit eine Ausweitung der Konzeption von Arbeitskraft und Potenzial für Arbeit verbunden ist und kleinteilig sämtliche Eigenschaften von Personen systematisch erforscht, mittels diverser Feststellungsverfahren diagnostiziert und als beständiges Entwicklungsprojekt ‚auferlegt' werden. Kompetenzen erlangen dabei einen ähnlichen Stellenwert wie formale Qualifikationen (Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 11). Letztlich erfolgt hier eine spezifische diskursive Konstruktion von Subjekten, die, wie hier skizziert, weitreichende Effekte in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen aufweist. Die Integration wie auch die Differenzierung und Positionierung von Akteuren erfolgt (nicht nur) in und mittels Schulen auch über das veränderte Verständnis von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das unter dem Begriff der Kompetenz gefasst wird. Die klassischen staatlichen Bildungsinstitutionen haben allerdings nicht allein die Hoheit über die Feststellung und Bewertung von Kompetenzen inne, wie später gezeigt und oben bereits ausgeführt wurde, sind es gerade im Bereich schulischer Bildung schulexterne Experten, die diesen Bereich für sich reklamieren, wenn auch in enger Zusammenarbeit mit den Experten der Bildungsinstitutionen.

Die Bedeutung des *Kompetenzdiskurses im gegenwärtigen schulischen Praxisfeld* wird durch die Etablie-

rung einer Vielzahl von Kompetenzfeststellungsverfahren deutlich, insbesondere in Übergängen, die frühzeitig Aufschluss über die Potenziale der Schüler geben und die weitere Berufsvorbereitung strukturieren (sollen). Als neue Mittel der schulischen Selektion, die allerdings die sozio-strukturellen Ausgangslagen der Schüler nicht mit berücksichtigen und somit Ungleichheitsprozesse vorantreiben (Truschkat 2010; Truschkat 2012a), sind diese weitestgehend etabliert. In diesem Rahmen und unter dem Eindruck einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung mittels einer Reihe von Technologien und Taktiken (Lehmann-Rommel 2004; Keller/Hofer 2012; Münch 2012), rücken also auch in der schulischen Bildungspraxis die oben ausgeführten Kompetenzen deutlich in den Fokus schulischer Wissensvermittlung. Zusammenfassend resümiert Dewe (2010, S. 115) für die Diffusion des Phänomens Kompetenz: „[...] hier [kehrt, Lisa-Marian Schmidt] die Idee einer ganzheitlichen Kompetenzbildung wieder als Zitat im Zeitalter ihrer Unmöglichkeit." (ebd., S. 115).

Der Einzug der Kompetenzdiagnostik in *berufsvorbereitenden Programmen* wird offiziell im Jahr 2004 mit einem neuen Fachkonzept zur Berufsvorbereitung verbindlich.[376] Als Teil des ‚hidden curriculums' schulischer Bildung und auch als dezidiertes Ziel schulischer Wissensvermittlung werden spezifische Kompetenzen schon immer in der Schule vermittelt.

Niels Spilker (2013) kommt in der Analyse des *Dispositivs des „lebenslangen Lernens"* u.a. in der Analyse[377], *bildungspolitischer Programme im Zeitraum der 1998 bis 2011 Jahre* zu ähnlichen Ergebnissen, wie in den vorab vorgestellten Studien deutlich wurde. Kern der bildungspolitischen Programmatiken ist, so Spilker, die Subjektordnung der „Eigenverantwortlichkeit". Bildung wird gefasst als Investition, die über verschiedene Regulierungs- beziehungsweise Regierungstechnologien die „lernende Bevölkerung" hervorbringen soll. Ausgangspunkt der Debatten sind diagnostizierte Krisensituationen und eine ungenügende ökonomische Wettbewerbsfähigkeit, die eine Anpassung der Bildungsinstitutionen nötig macht. Chancengerechtigkeit über offene Zugänge zu Bildung zu schaffen impliziert dabei eine Logik der Inklusion, die auf eine Leistungsgemeinschaft abzielt und damit nicht, so der Autor, auf soziale Gerechtigkeit fokussiert ist, sondern auf „[...] das Herstellen gleicher Chancen bei Marktantritt." (ebd., S. 103), da mangelnde Chancengerechtigkeit Innovationsfähigkeit verhindern würde (ebd., S. 102f.). Die Regulierung der lernenden Bevölkerung erfolgt dabei über ausgefeilte Technologien der Verdatung und des Monitorings, um

[376] Siehe hierzu: www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edisp/l6019022dstbai433396.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI433399, Zugriff zuletzt am 05.02.2018.

[377] Die Analyse der bildungspolitischen Diskurse umfasst dabei diverse Dokumente transnationaler Organisationen, wie etwa der OECD, der Europäischen Union, Dokumente des BMBF, von Stiftungen, Bildungsforschungsprogrammen, Parteiprogrammen, wissenschaftlichen Gutachten u.v.m. Der Autor (ebd., S. 69-70) unterscheidet dabei vier zentrale bildungspolitische Sprecherorte: Zunächst die Institutionen des „erweiterten Staates", wie etwa private Stiftungen, Think Thanks, Unternehmensberatungen und Vereine. Als zweite Ebene wird die Bundespolitik mit den zentralen Organen und temporären Expertenzirkeln gefasst. Initiativen der EU und OECD bilden die dritte Ebene. Als Querschnittsebene und Bindeglied zwischen den anderen Ebenen identifiziert Spilker „[...] regierungsnahe Spezialdiskurse der Bildungsforschung und Bildungsökonomie [...]" (ebd., S. 70). Typisch ist auf der Ebene die multiple Einbindung einer Vielzahl an Akteuren in eine Reihe von Gremien der ersten Ebenen. Daneben untersucht der Autor das Bildungsdispositiv mit dem Fokus auf die Bildungsrationalitäten in Volkshochschulen (ebd., S. 146ff.).

neben der Situationsbestimmung auch künftige Interventionsbereiche eruieren zu können (ebd., S. 91-97).

In Anlehnung an Zygmund Baumann und den Überlegungen Michel Foucaults zur Gouvernementalität, formuliert dann Spilker einen weiteren wichtigen Mechanismus der Regierungskunst aus, der in der Etablierung einer Situation der Ungewissheit, Instabilität und noch weiter einer „Kultur der beständigen Bedrohung/Gefahr" bestünde (ebd., S. 228; 260f.). Vor diesem Hintergrund soll auch eine Risikosensibilisierung entwickelt werden und – sowohl auf institutionell-organisatorischer Ebene, wie auch auf der Ebene der einzelnen Akteure, was letztlich zu einer Radikalisierung von Konkurrenzverhältnissen beiträgt, so der Autor (ebd., S. 230).

Die Transformation der Bildungskunden in Lerngemeinschaften, in individuellen Lernarrangements und aktivierende Infrastrukturen sowie die Vernetzung sämtlicher Bildungsakteure stellen daneben zentrale Wissensbausteine und Strategien dar. Mit der Absage an paternalistische Formen des Lernens, der Beförderung des eigenständigen Lernens und der kreativen Potenziale, das beispielsweise auch zu Formen des „nicht-linearen Denkens" befähigen soll, sind Formen der Fremdführung aber nicht völlig verabschiedet. Vielmehr, so der Autor, lässt sich in den Programmatiken ein „[...] Schwanken zwischen Selbst- und Fremdführung [...]" (ebd., S. 105) ausmachen. Die Sensibilisierung und Bewältigung von Risiken obliegt vornehmlich dem „autonomen Subjekt". Die Pflicht zur beständigen Lernbereitschaft und Lernanstrengung impliziert neben der eigenständigen Subjekt-Bildung auch das Mitbedenken gesellschaftlicher Interessen. Alle Akteure „[...] sollen dabei kalkulieren und – einigermaßen paradox – sowohl Risiken meiden als auch, indem sie unternehmerisch agieren, explizit Risiken eingehen." (ebd., S. 224). Im Hinblick auf betriebliche Ausbildungen konstatiert Spilker (ebd., S. 239), dass diese auf eine „just in time" Logik umstrukturiert werden und neben den verkürzten Ausbildungszeiten und der gleichzeitigen Forderung des lebenslangen Lernens, eine der zentralen Paradoxien in dem Ensemble produzieren (ebd., S. 251). Wie argumentiert nun der Autor im Folgenden und auf welche gesellschaftlichen Problemlagen hin entwickelt sich das Dispositiv mit den verschiedenen strategischen Zielen und Techniken? Niels Spilker erachtet zwei Ebenen als zentral für die Reaktion, Entwicklung und gleichzeitig auch Mit-Hervorbringung des Lerndispositivs. Zum einen ist mit den Transformationen im Zuge postfordistischer Produktionsmodelle das vormalige Bildungsplanungsmodell massiv problematisiert worden. Dies bezieht sich auf alle Bereiche, für die das Symbol der „Leiter" paradigmatisch steht: auf fortschreitenden Wirtschaftswachstum sowie Erfolgs- und Karrierewege, so der Autor (ebd., S. 260). Zum anderen kann das Dispositiv insgesamt als neoliberales Projekt gefasst werden, das mittels einer Vielzahl von Taktiken und Techniken zum Umbau gesellschaftlicher Verhältnisse führt und im Zuge dessen es zu einer Umgestaltung und Nivellierung der Kompromisse des fordistischen Wohlfahrtsstaates komme (ebd., S. 238ff., 260ff.).

Aus den bisher angeführten Referenzstudien zum Bildungswandel, Kompetenzkomplex und Beratungsdispositiv lassen sich *weitere typische Modellpraktiken* und deren subjektivierende Effekte aus-

machen. Exemplarisch für den Bereich der Beratung und des Coachings hebt Traue (2010b) optionalisierende Imaginationstechniken in Gesprächen hervor, ähnlich so auch Bröckling (2007, S. 178). Als zentrale Technik betont Bröckling die Bedeutung von 360-Grad-Feedbackgesprächen (ebd., S. 236) und auch Simulationstechniken hervor (ebd., S. 63), die für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ebenso bedeutsam sind, wie aus den Vorarbeiten deutlich wird. Schriftliche Selbsttests sind vornehmlicher Gegenstand der Analyse von Truschkat (2008), Gegenstand der Analyse von Wrana (2006) hingegen sind Lerntagebücher und -journale. Eine Analyse von Soft Skill Trainings für Erwachsene legt Schendzielorz (2017) vor, die ausgehend von der Fallvergleichenden Analyse dieser Trainings eine Tendenz ausmacht, in der gesellschaftliche Probleme vornehmlich als Kommunikationsprobleme gefasst werden und entsprechend in den Trainings bearbeitet werden (ebd., S. 16).

Im Kern der Strategie der „Aktivierung" und „*aktivierenden Arbeitsmarktpolitiken*" (Lessenich) und der Vielzahl der damit verknüpften Interventionen, identifiziert auch Eversberg (2014, S. 26)[378] als zentrales Element das Phänomen Kompetenz, das als Dispositiv zunehmend das Berufsdispositiv überlagert und auf die kleinteilige Konstitution, Klassifikation, Diagnostik, Messung und den Vergleich von einzelnen Parametern von Subjekten abzielt. Diese kleinteilige Zugriffslogik sowie deren optimaler Ausbau und Verwertung auf dem Arbeitsmarkt, die unter anderem über arbeitsmarktpolitische Interventionen und Beratung diffundieren, zielen als machtförmiges Einwirken auf die Subjekte, und als aktiv handelnde (Kompetenz-)Subjekte, die sich aufgrund eigener Motivation und freiem Willen an den Erfordernissen des Marktes orientieren und an diesen anpassen (ebd., S. 13). Eversberg diagnostiziert für die sich gegenwärtig vollziehenden Subjektvierungen in marktkapitalistischen Gesellschaften eine Dynamik der *Dividualisierung*, die im Kern das Prinzip und Phänomen der Kompetenzlogik beinhaltet: Die Differenzierung und ‚Bearbeitung' von Menschen und deren Lebenszusammenhängen und die „[...] Zerstörung oder Blockierung von Kohärenz zwischen diesen Bestandteilen [...]" (ebd., S. 26). Damit verweist auch er auf Aspekte, die in weiten Teilen bereits in der Individualisierungsthese (Beck 1986) formuliert sind. Die Dimensionen, Strategien und Effekte in der intensivierten „Logik der Kleinteiligkeit" und den damit verknüpften kurzen, diskontinuierlichen, zeitlichen Rhythmen zielen als dividualisierende Dynamik hingegen nicht auf die Individualisierung von Menschen ab (ebd., S. 14). Als „innere Landnahme" (Dörre) des sich ausbreitenden biokapitalistischen Regimes, das nicht allein die Arbeitskraft ausbeutet, sondern das Leben an sich, würde dann nicht allein Arbeit und die sie stützende unbezahlte Beziehungs- und Sorgearbeit Wert erzeugen, sondern jegliche Form von Aktivität (Eversberg 2014, S. 41 ff.). Entsprechend zielen dann alle Strategien auf die Herstellung von Aktivität

[378] Eversberg analysiert in der Studie ein Pilotprojekt, das sich an langzeitarbeitslose Jugendliche richtete und 2007- 2008 in fünf Regionen durchgeführt wurde. Neben der Analyse programmatischer Dokumente des Projekts, führte Eversberg Interviews mit allen Akteursgruppen im Feld, durch und begleitete das Projekt mittels teilnehmender Beobachtungen (ebd., S. 218-224).

ab. Als mit-strukturierende Akteure hebt Eversberg die sozialen Emanzipationsbewegungen[379] in Deutschland der 1960er Jahre hervor. Sie waren maßgeblich an der politischen Durchsetzung höherer und breiterer Formen der Bildung und Bildungsabschlüsse beteiligt, die die weiteren Entwicklungen zum Kompetenzkomplex kennzeichnen (ebd., S. 49f.).

Disziplinar- und Positionierungsmacht in Bildungsdispositiven

„Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum.", so formuliert Foucault in „Überwachen und Strafen" (1976/1994, S. 183) die Parzellierungslogik der Disziplinarmacht, die als „[...] Kunst des Ranges und die Technik der Transformation von Anordnungen." (ebd., S. 187) individualisiert und in einem feinmaschigen Netz die Vielheiten von Akteuren und Phänomenen in einem Disziplinarraum anordnet. Im Hinblick auf das schulische Bildungsdispositiv schreibt Foucault:

> „Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut – aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine." (ebd., S. 188-189).

Damit sei neben den bisherigen Ausführungen zu den Subjektivierungsformen und den in den ausgeführten Bildungsformationen implizierten Machtformen, an dieser Stelle noch auf die Disziplinarmacht hingewiesen, die, wie mir scheint, in einigen der Untersuchungsbereiche der ausgeführten Referenzstudien noch Bestand hat. Dies beinhaltet die Rationalität der kleinteiligen Parzellierung, Klassifizierung und damit verbundenen Zahlenökonomie, der Aufschreibe- und Dokumentationssysteme, der Normalisierung(-smacht) und Bewertung von Fähigkeiten sowie der spezifischen (räumlichen) Anordnungen.[380] Die zentralen Instrumente, die die Disziplinarmacht charakterisieren, so Foucault, sind zum einen der „hierarchische Blick", die „normierende Sanktion" und die „Prüfung" (ebd., S. 220). Wie eingangs ausgeführt, sind auch die verschiedenen Machtformen und deren Verflechtungen die, die Bildungsensemble charakterisieren, Gegenstände dieser Arbeit. Vor dem Hintergrund des Forschungsprogramms, in dem diese Arbeit situiert ist und der zentralen Referenzen, die ich zur Bearbeitung der Untersuchungsfrage vorschlage und heranziehe, gilt es dies in Rechnung zu stellen und entsprechend umzusetzen. Eine Reihe der oben ausgeführten Analysen gegenwärtiger Macht- und damit Subjektivierungsordnungen verweisen ebenso auf eine Form, die Keller (2009a) und Keller/Hofer (2012) als „Positionierungsmacht" bezeichnen. Abschließend in diesem Kapitel dazu noch eine kurze Beschreibung.

Ausgehend von den Konzeptionen und Befunden der Theorie reflexiver Modernisierung und auch im Anschluss an die Machtanalytik Foucaults lassen sich, so Keller (2009a, S. 93), eine Reihe der

[379] Nach Einschätzung von Eversberg waren die einsetzenden Reformen der Bildungsexpansion Ende der 1960er Jahre in Deutschland politisch nur durch eine breite Emanzipationsbewegung möglich und erfolgten nicht allein auf Druck der Wirtschaft (ebd., S. 49). Bröckling (2007, S. 178) zeigt diesen Aspekt am Beispiel des Deutungsmusters „Empowerment" der emanzipatorischen Reformbewegung auf.

[380] Siehe hierzu pointiert erneut Foucault (1976/1994, z.B. S. 184, 202, 224ff.).

vielfach analysierten Machtformen, nach wie vor in der Gegenwart feststellen. Allerdings, so Keller (2010), weist der Kompetenzkomplex[381] und -nachweis eine deutlichere Entgrenzung auf und in Verbindung mit Präsenztechnologien wird damit die Beichte abgelöst. Als zentrale Agenturen und Elemente lassen sich (anonyme) Jurys, Beratungsformen und Rankings als Orientierungsformen ausmachen, die als machtvolle Instanzen genau diese umfassende Konstellation konstituieren. Mit der Verschiebung vom Klassenkampf hin zum „Platzierungskampf" weist die Rationalität, so die Autoren, die als gesellschaftliches Modell nahezu alle Sphären des Sozialen durchdringt, ein Paradox des Kampfes um Existenz und Exzellenz auf, das Keller und Hofer (2012) wie folgt formulieren:

> „Die durch die Knappheit der zu vergebenden Prämien erzwungenen Logik der Selektion nötigt alle zu höheren Leistungen, deren Erfüllung permanent die Grundlagen der Prämierung (des Rankings, der Hierarchisierung) verschiebt. Darin liegt der unauflösbare paradoxe Kern der (all-)gegenwärtigen Positionierungsmacht, deren Funktionsweise [...] symbolisch verkörpert und durchlitten wird." (ebd., S.184).

Die Autoren formulieren im Anschluss an die Ausführungen zu dieser dominierenden Kompetenzlogik eine Reihe von Kritikpunkten und einen alternativen Vorschlag zur soziologischen Analyse von Kompetenzen. Einer der zentralen Kritikpunkte der Autoren besteht in der Eigenständigkeit von Schülern und deren Perspektive, die nicht in den schulischen Kompetenzdiskurs eingehen würden. Als alternativen Vorschlag verweisen die Autoren auf die Analysen, die die kunstvolle Lebenspraxis der Akteure in den Blick nimmt und danach fragt, wie die so adressierten Akteure mit den Kompetenzanforderungen und „komplexen strategischen Situationen" (Foucault) der Positionierungsmacht umgehen und welche Konsequenzen und Nebenfolgen sich daraus zeitigen.

3.3.3 Mediale und bildungspolitische Debatte ab den 1990er Jahren

Für die *mediale und bildungspolitische Debatte* ab den 1990er Jahre konstatiert Ricken zunächst die unhinterfragte Einigkeit der Situationsdefinition und auch Zukunftsszenarien der (spätmodernen) Wissensgesellschaft und damit verbundene Empfehlungen zur „Bildung". Die schul- und bildungspolitischen Berichte[382] weisen, so Ricken (ebd., S. 15), weitgehende Übereinstimmungen in der Thematisierung auf. So wird Bildung vornehmlich als „[...] gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Standortfaktor [...]" gefasst und im Weiteren verbunden mit den Transformationen hin zur Wissensgesellschaft und der daraus resultierenden Diagnose und Forderung der Nicht-Passung und des defizitären Erziehungs- und Bildungssystems (ebd., S. 15). Des Weiteren, so der Autor, werden zivilgesellschaftliche Argumente eingebunden und die Aspekte der Lebensführung sowie Integrationsfragen adressiert, die wiederum in die Diagnose und Forderung struktureller Veränderungen des Bildungssystems münden (ebd., S. 15). Die Debatten sind zumeist verflochten in

[381] Keller (2010) und Keller/Hofer (2012) identifizieren im Kern für den Kompetenzkomplex der Gegenwart, die in diesem Kapitel ausgeführten Elemente, daher werde ich diese nun nicht noch einmal an dieser Stelle wiederholen.
[382] Der Autor bezieht sich dabei auf Bildungsberichte schul- und bildungspolitischer Provenienz, gesellschaftspolitische Initiativen und transnationaler Organisationen (ebd., S. 15).

eine globale Perspektive von Problemlagen, der Zusammenhänge von Bildung und zukünftigen Gestaltungsweisen, die ebenso die Forderungen nach „'substantiellen Lern- und Transformationsprozesse(n, Lisa-Marian Schmidt)'" beinhalten. Die Problemdefinitionen sind dabei allesamt „strukturelle Krisendefinitionen", die neue Weisen der Wirklichkeitsdeutung und veränderte Problemlösungsmuster erfordern (ebd., S. 15). Trotz all der Forderungen nach grundlegender Neuorientierung, weisen diese dennoch das Muster der „Bestandssicherung und -steigerung" auf, die „[...] unverblümt auf Konkurrenzfähigkeit und Reichtumssicherung [...]" (ebd., S. 16) abzielen und in diesen Diskursen die „[...] scharf konturierte menschheitliche Problemlage [...]" (ebd., S. 16), die etwa transnationale Organisationen formulieren, in die Diskurse um die Wissensgesellschaft nicht eingehen.

3.3.4 Explizite schulische Berufsvorbereitung und das Unterrichtsfach Arbeitslehre

Formen der detaillierten Berufsvorbereitungen bestanden seit dem 19. Jahrhundert und wurden vornehmlich von sozialen Bewegungen, wie etwa der Frauenbewegung zur Erhöhung der Chancengleichheit spezifischer Zielgruppen, durchgeführt. Eine erste offizielle Einrichtung zur Berufsberatung wurde 1908 eröffnet und in den nachfolgenden Jahren eine eigene Körperschaft des öffentlichen Rechts bis 1927 institutionalisiert (Schäfer, 1990, S. 299). Nach dem zweiten Weltkrieg waren es in Westdeutschland vorwiegend die Institution der Arbeitsämter mit der Verantwortlichkeit für die öffentliche Berufsberatung in allen Bereichen. Wie Schäfer darstellt, übertrug 1964 der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen", diese Aufgabe als Kernbereich schulischer Bildung den Schulen. Bestätigt wurde dies erneut von der KMK 1969, die dabei insbesondere den Bedarf in den Hauptschulen hervorhob. Eine formelle Rahmenvereinbarung erfolgte durch die KMK 1971, in der die Kooperation von Berufsberatung und Schulen empfohlen wurde (ebd.). Dies bedeutete die Legitimierung der beratenden Tätigkeiten der Arbeitsämter in den Schulen.[383]

Schäfer diagnostiziert für den Spezialdiskurs der Berufsorientierung und -wahl einen Wandel in den 1950er Jahren, der sich von einer Dominanz psychotechnischer Theorien, die objektive Anforderungen mit individuellen Aspekten abgeglichen haben, hin zu Prozesstheorien. Letztere sehen ab von einer Deutung der Berufswahl als Entscheidungsprozess der auf Basis reiner Informierung beruht, sondern vielmehr als komplexes Entwicklungs- und Interaktionsgeschehen (ebd., S. 301). Als Ziel der Berufsberatung wurde in der BRD die „[...] Befähigung zur „bewußten" Berufswahl [...]" (ebd.) als rationale Aufklärung und Entscheidung definiert. Das Monopol lag dabei bei den Arbeitsämtern und deren zu- und nachgeordneten Einrichtungen, etwa die Berufsinformationszentren, die die Selbstinformation proklamier(t)en. Als integrierter Bestandteil des

[383] Die rechtlichen Regelungen zur Berufsberatung sind neben der verfassungsrechtlichen „Freiheit der Berufswahl" im Sozialhilfegesetz und dem Arbeitsförderungsgesetz verfasst, siehe Schäfer (1990, S. 300). Je nach Bundesland bestehen derzeit eine Reihe weiterer rechtlicher Regelungen, die weiter unten ausgeführt werden.

Fachs Arbeitslehre oder als eigenes Fach wurde die gezielte Berufsvorbereitung in Schulen ab den 1960er Jahren eingeführt. Im gleichen Zeitraum erfolgte die Einführung zusätzlicher Formate, die allerdings eher noch einen experimentellen Charakter aufwiesen, wie etwa Probierwerkstätten oder Projektwochen (ebd., S. 302f.), neben einer Vielzahl an Formaten für Schüler, die keinen Ausbildungsplatz fanden oder weiterführende Bildungsinstitutionen besuchten.

Als expliziter Bereich arbeitsweltbezogener und vornehmlich praktischer Lehr-Lernformen wurde das Fach Arbeitslehre geschaffen, das, so Hörner (1990, S. 225) als Begriffsschöpfung[384] auf den Berufspädagogen Heinrich Abel zurückgeht. Dieser brachte eine Konzeption eines eigenen Fachs erstmals in die bildungspolitische Debatte des DA ein in den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule". Unter dem Begriff fasst Abel sodann „[...] die Lehre von der technisch-maschinellen Welt" (Hörner 1990, S. 225), das in die Begriffsverwendung des DA Eingang fand.[385] Als Ziel wurde in der Empfehlung für das Fach explizit die Verbindung von praktischem Tun und reflektierendem Denken in den Mittelpunkt gerückt und auch die Empfehlung des Lernens in „produktionsähnlichen Situationen" (ebd., S. 225). Ursprünglich geplant für die siebte Klasse, sollte von künstlerischen Arbeiten ausgehend eine zunehmende Heranführung an „technisch zweckbestimmte Tätigkeiten" umgesetzt werden. Neben handwerklichen Fähigkeiten waren das auch Wissensformen über Arbeitstugenden und die „[...] maschinellen „Produktionsweisen der Industrie" [...]" (ebd., S. 225). Hörner schätzt den Diskurs des Fachs als vornehmlich situiert in den Strängen der Reformdebatten zur Volksschule und der beruflichen (Vor-) Sozialisation ein, beziehungsweise beruflichen Grundbildung sowie als Teil des Strangs der Werkpädagogik.[386] Als ein Bereich der Debatten 1966 im Unterausschuss des DA zur Frage der Gesamtschule, wurde das Fach diskutiert und 1969 in der Empfehlung des Bildungsrats „Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" und dem 1970 verabschiedeten „Strukturplan für das Bildungswesen" mit angeführt. In der damaligen Debatte schienen die Gesamtschule als Form der besonderen sozialintegrativen Form des Lernens und das Fach Arbeitslehre in den damaligen Konzeptionen gut zusammenführbar (ebd., S. 226). Spezifische Schülergruppen sollten besonders durch das Fach angesprochen und gefördert werden, wie Hörner unter Verweis auf Hendricks darlegt, und ebenfalls eine rationale Denk- und Handlungsweise entwickeln (ebd.).

Nach den Empfehlungen von 1969[387] wurde die Einführung der Arbeitslehrer an den Hauptschu-

---

[384] Dedering (2000, S. 11) weist hin auf eine Schrift zur Berufswahl von R.W. Ruthmann aus dem Jahre 1916, in der der Begriff „erstmalig" verwendet wurde. Siehe hierzu auch das Kapitel zur Berliner Schulgeschichte in dieser Arbeit.

[385] Wie Dedering (2000, S. 11) ausführt, wurde im Zuge der Diskussion der politischen Funktion des Fachs ein enger Begriff der Arbeitslehre u.a. abgelehnt, da dieser eine Verkürzung auf den Arbeitsplatz und technische Aspekte beinhaltete, und die Einbettung der Arbeit in weitere gesellschaftliche Zusammenhänge von den Akteuren in der Debatte favorisiert wurde.

[386] Eine eigene Fachdidaktik wurde ab den 1960er Jahren entwickelt, so Dedering (2000, S. 13).

[387] 1990 galt die Empfehlung noch als einziges bildungspolitisches Dokument zum Fach Arbeitslehre (ebd., S. 228) und die vor dem Hintergrund proklamierten Veränderungen in nahezu allen Dimensionen der Arbeitswelt- und Produktionsweisen, Flexibilisierungsanforderungen und der Hervorhebung eines umfassenderen Verantwortungsbereichs der künftigen Generationen. Das Fach wurde als neuer Inhalt an den Hauptschulen und als Hilfe für die Berufswahl empfohlen (ebd., S. 228). Auch wenn Betriebserkundungen Teil der Empfehlungen waren, umfasste die Empfehlung keinen

len in nahezu allen Bundesländern und nach zunehmenden Forderungen ab den 1970er Jahren auch an den anderen Schulformen umgesetzt. So entstanden unterschiedliche Modelle der Umsetzung an den Hauptschulen, etwa ein kooperatives Modell, Teillösungen oder differenzierte Lernbereiche.

Als eigenständiges Fach wurde die Arbeitslehre zunächst in den Ländern Bayern, Berlin, Hessen und dem Saarland etabliert, wobei, so der Autor, Berlin und Hessen[388] die umfassendsten Pläne und Formen der Integration in die Fächerstruktur der Schulen übernahmen (ebd., S. 229). Wie Dedering ausführt, erwies sich die Umsetzung aufgrund des Lehrermangels, der mangelnden Ausstattung und der fehlenden Unterrichtsmaterialien als schwierig und erst ab den 1970er Jahren kann von einer gelebten Unterrichtspraxis ausgegangen werden (Dedering 2000, S. 14). Schulformübergreifend wurde in Bremen Ende der 1970er Jahre ein umfassender Lehrplan vorgelegt, der seit Ende der 1980er Jahre umgesetzt wird. Daneben besteht seit den 1980er Jahren eine Unterstützung und ein Konsens durch die Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und die Ingenieursverbände (ebd., S. 227). Die institutionalisierte Diskursformation beinhaltet hier Positionen und Gruppen der Lehrerverbände und Elternorganisationen. Insbesondere die Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände schenkten der Ausgestaltung und Interessensvertretung Beachtung. Neben Stellungnahmen zur Arbeitslehre wurden von diesen Seiten auch die Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, es erfolgte die Einrichtung von Arbeitskreisen[389], Kooperationen für Betriebspraktika u.v.m. wurden organisiert (ebd., S. 62f.).

Der Bildungsrat erklärte 1970 die Einführung als Pflichtfach in der Sekundarstufe I (ebd., S. 17). Die Empfehlung zur Einführung und Umsetzung des Fachs in allen Schulformen wurde 1984 unter dem Vorsitz der Schulsenatorin Berlins Hanna-Renate Laurien und von der KMK erneuert.

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatten und Problemdefinitionen der sich vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandlungsprozesse der Arbeitswelt und der steigenden Arbeitslosigkeit, den Entwicklungen in Wissenschaft und Technik sowie dem deutlicheren Risikobewusstsein und Risikokommunikation der Umweltzerstörung, setzt in den 1980er Jahren eine bildungspolitische Debatte um die Inhalte und Didaktik des Fachs erneut ein. Diese erreichte Mitte der 1980er Jahre einen Höhepunkt, so Dedering, mit der umfassenden Diskussion in den Erziehungswissenschaften zur (Neu-)Konzeptualisierung der Allgemeinbildung an Schulen (ebd., S. 15).[390] Parallel

herausgehobenen Produktionsbezug im Vergleich zur der Konzeptionen in der DDR. Als Arbeitstugenden wurden in dem Bericht Folgendes definiert: „Konzentration, Genauigkeit, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit u.v.m." (ebd., S. 228).

[388] Zum Sonderweg der Umsetzung in Hessen siehe Dedering (2000, S. 101-124).

[389] Insbesondere die Arbeitsgemeinschaft „Schule –Wirtschaft", die auf Bundesebene arbeitete, stellte dabei eine zentrale Arena in der Debatte dar. Im Jahr 1990 ging aus der Arbeitsgemeinschaft eine Empfehlung für das Fach hervor, die von den allgemeinbildenden Schulen übernommen wurde, so Dedering (2000, S. 67).

[390] Ein zentrales Ereignis markiert dabei der 1986 durchgeführte „Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften", so der Autor. Die Themenbereiche der forcierten Debatte der Neubestimmung der Allgemeinbildung in Schulen umfasste beispielsweise den Stellenwert der Allgemeinbildung in Relation zu anderen Inhalten

dazu wurde in bildungspolitischen Gremien, wie etwa der KMK, ebenso eine genauere Konturierung der Inhalte, der Umfänge und der Unterrichtsorganisation des Fachs vorgenommen. Auf europäischer Ebene wurde in den 1980er Jahren eine erste Empfehlung zur Einführung eines Unterrichtsfachs der Sekundarstufe I erörtert, in der eine Einführung in die „[...] technische, wirtschaftliche und berufliche Lebenswelt [...] (Europarat 1983, zitiert nach Dedering 2000, S. 21) umgesetzt werden sollte. Kritik bezog sich beispielsweise auf die „Heterogenität der Inhalte", die „fehlende Identität" und ein zu „überkomplexer Sachverhalt" zu sein. Dies mündete schließlich in der Forderungen der Auflösung und eine Integration der Inhalte in andere Fächer (ebd., S. 21).

Als Kristallisationspunkt der Vorstellung und Forderung des „[...] Lernens [...] durch eigenes Arbeiten [...]" (Dedering 2000, S. 208) wurde und wird der Arbeitslehreunterricht als *die* „Brücke zur Arbeitswirklichkeit" erachtet, und nach anfänglichen Konzeptionen der primären Schwerpunkte in den Bereichen der Grundinformierung über Berufe und Berufswahlmöglichkeiten, rückte zunehmend eine deutliche handlungsorientierte Vorstellung vorberuflicher Bildung in den Fokus der Debatten (ebd., S. 311). Und Dedering formuliert noch weitergehend, dass das Fach als Scharnier und zentrale Verbindung von Schule, Arbeits- und Lebenswelt erachtet werden kann in dem darüber hinausgehende Fähigkeiten vermittelt werden. Neben den oben genannten Institutionen und dem DA ist auch der Bundesausschuss für Berufsbildung an der Debatte um die Gegenstände, Ausgestaltung und Art der Strukturierung der vorberuflichen Bildung beteiligt. Mit dem Berufsbildungsgesetz 1970 nahm nachfolgend das Bundesinstitut für Berufsbildung seine Arbeit auf.[391]

Die historisch spezifische Synthese von Allgemeinbildung und vorberuflicher Bildung in dem Fach, hat ihre pädagogische Leitidee im Beruf, so Dedering unter Verweis auf Ausführungen von Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim zur Charakterisierung von Berufen, Arbeitsfähigkeit und Arbeitstätigkeiten, als ein Teil der Bildung „[...] der Mündigkeit des Menschen [...]" (ebd., S. 269). Drei Begründungsformen des praktischen Lernens in dem Fach hebt der Autor hervor. Die von Michael Brater Ende der 1970er Jahre vertretene *Position der Persönlichkeitsentwicklung durch das praktische Tun* im Rahmen der Arbeitslehre, kann als eine prägnante Position erachtet werden. In Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Verhältnissen und Anforderungen an Arbeit und die Subjekte begründet und erklärt der Autor die Thematisierung der Persönlichkeitsentwicklung, als unabdingbaren Bestandteil des Lernfelds „Arbeitslehre" (ebd., S. 226-227). Eine andere Akzentuierung und Begründung basierte auf psychologischen Theorien[392], die *das moralische Lernen über das praktische Tätigsein* thematisieren. Eine dritte Begründung ging aus von

---

und damit verbunden die Bestimmung des Bildungsbegriffs und Umfang der allgemeinbildenden Inhalte. Auch die Formen der Allgemeinbildung, Ziele der Allgemeinbildung und der Umfang der vorberuflichen Bildung sowie Frage der Vermittlung von beruflichem Spezialwissen wurden debattiert; ausführlich hierzu Dedering (2000, S. 15f.).

391 Siehe zur Selbstbeschreibung, Aufgabenbereiche und Ziele des Bundesinstituts www.bibb.de/de/institut.php, Zugriff zuletzt am 13.02.2018.

392 Z.B. waren Kohlberg und Piaget zentrale Referenzen (ebd., S. 227f.).

Beschreibungen und Überlegungen zur Veränderung der Lebenswelten der Jugendlichen, etwa im Hinblick auf einen Wertewandel der Generationen, der Veränderung der Jugendphase und damit einhergehende „Status-Inkonsistenzen", veränderte Familienstrukturen und Arbeitsanforderungen, die insgesamt zu einem *diagnostizierten „wachsenden Orientierungsproblem" Jugendliche* führt, auf die Schule mit veränderten Lernmöglichkeiten reagieren müsse (ebd., S. 228f.).

Typische Debatten und Charakteristika der *vorberuflichen Bildung* werde ich im Nachfolgenden abschließend ausführen.

Mit der Etablierung eines eigenen Handlungsfeldes der „vorberuflichen Bildung" nach 1945, die wie oben ausgeführt, zunächst als wichtiger und eigener Lernbereich im Curriculum der Hauptschulen (Erklärung des DAs) erachtet wurde und zu einer zunehmenden Diffusion der Debatte sowie Institutionalisierung in den Schulen führte, beinhaltete unterschiedliche Bereiche der Thematisierung „beruflicher Bildung". Die vornehmlich sich auf eine allgemein „vorberufliche Bildung" beziehende Debatte, war eng verbunden mit der Debatte um die „Berufsaufklärung" und der viel weitere Bereich der „Berufs-Ausbildung". Letzteres wurde als Teil der schulisch nachgelagerten Bildungsfragen und -praxis gefasst (Ausbildung, Studium u.v.m.). Die ersten beiden Bereiche stehen hier im Fokus. Die weiteren Diskurse und Entwicklungen des Fachs werden am Beispiel der Untersuchungsregion Berlin weiter ausgeführt, da dort, wie bereits oben angemerkt, die Schulentwicklung insgesamt und auch die Arbeitslehre eine Sonderrolle in der Geschichte der beiden deutschen Staaten inne hatte.

Abschließend in diesem Kapitel auch hier eine Übersicht zu einigen wichtigen Ereignissen der Jahre 1945 bis 1989 in der BRD.

3.3.5 Schulische Bildung in Berlin

Nachfolgend werde ich in groben Zügen die spezifische Entwicklung der schulischen Bildung in Berlin nach 1945 nachzeichnen und dann insbesondere auf die Frage der Schulsituation nach 1989 sowie die Etablierung und den Ausbau des Fachs Arbeitslehre eingehen. Mit dem 1948 erlassenen Schulgesetz für „Groß-Berlin" wurde im Anschluss an reformpädagogische Ideen der Weimarer Zeit ein Schulgesetz formuliert, das die Persönlichkeitsentwicklung durch schulische Bildung hervorhob. Konkretisiert wurde dies wie folgt:

> „[...] welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zu Stande zu bringen, und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen [...]" (Schulgesetz für Groß-Berlin, zitiert nach Kaßner 2007, S. 22).

Nach einigen Versuchen der Etablierung einer Einheitsschule erfolgte nach dem Verlust der Wahlen der SPD ab 1951, die Neuorganisation der „Berliner Schule". Mit den zunehmenden politischen Konflikten zwischen Ost und West und dem Bau der Mauer 1961, begann die getrennte Entwicklung der Schulwelten in West- und Ost-Berlin. Die zentralistisch organisierte und

polytechnisch ausgerichtete Schulpolitik in der DDR habe ich oben bereits ausgeführt. Die „Laborsituation“ (ebd., S. 24) in West-Berlin, die durch die besondere politische und geographische Lage bestand, galt auch für die Schulpolitik und -praxis. Neben den Empfehlungen der Ausschüsse wie KMK und DA, die in den 1960er Jahren wirksam wurden, war die Entwicklung charakterisiert durch die besondere Prägung der Politiken der Alliierten und die machtpolitische, besondere symbolische Bedeutung, die West-Berlin zunehmend inne hatte. Peter Kaßner (ebd., S 24) formuliert für das Westberliner Schulwesen eine Doppelfunktion: Zum einen die spezifische Lage und doch Anbindung und nicht zu weit abweichende Organisation des Schulwesens vom Rest der Bundesrepublik und zum anderen die „Zurschaustellung“ westlich-demokratischer Freiheit und Verhältnisse, unter denen der Westberliner Schultyp entstand und fortan weiter entwickelt wurde. So galt West-Berlin auch als „Insel der Freiheit“ (ebd.) in Abgrenzung zur sozialistischen Bildungspolitik der DDR (ebd., S. 24). Unter der Regierung der Großen Koalition 1955-1963 wurden keine größeren schulpolitischen Entwürfe oder markante Veränderungen der Schulpolitik vorgenommen, dies setzte erst mit der neuen Regierung der SPD ab 1963 ein. Im Gegensatz zu der Organisation der Schulen in den weiteren westlichen Bundesländern, weist die „Berliner Schule“ zu der Zeit eine undifferenzierte Grundschule auf und der Übergang in die Oberschule erfolgte nach der 6. Klasse. Die Diskussionen auf der Bundesebene hatten freilich auch Relevanz für die Berliner Schulpolitik, die zu dem damaligen Zeitpunkt stark durch Carl-Heinz Evers, der zunächst als Landesschulrat und dann Schulsenator tätig war, geprägt wurde. So legte beispielsweise Evers 1962 die „Denkschrift zur Inneren Schulreform“ vor, die als erste fortschrittliche Planung im schulischen Bildungswesen der Bundesrepublik (West) gilt (ebd., S. 26f.).
In der Folge zeitigten sich verschiedenste Schulreformen und -versuche, wobei die Einführung von vier Gesamtschulen (ab 1968) als markanteste schulpolitische Maßnahme zu der Zeit galt und eine Signalwirkung auch für die anderen Bundesländer hatte. Als zentrale Institutionen wurden ab 1948 die Pädagogische Hochschule Berlin für die Lehrerausbildung gegründet sowie in den 1960er Jahren das Pädagogische Zentrum (1964)[393], das eine der zentralen Forschungseinrichtungen, Archiv u.v.m. in diesem Bereich war. Für die 1990er Jahre konstatiert Ulf Preuss-Lausitz ein besonderes Interesse und die Umsetzung klassischer reformpädagogischer Ansätze in Berlin, insbesondere der Waldorf- und Montessoripädagogik (Preuss-Lausitz 1998).[394]

Mit den Empfehlungen von 1968 trat sodann auch die Einführungsphase des neuen Unterrichtsfachs Arbeitslehre ein. In Berlin wurde 1970/71 der Rahmenplan für das Fach Arbeitslehre gül-

[393] Das Pädagogische Zentrum gilt als erstes Institut derartigen Zuschnitts im „demokratischen deutschen Gemeinwesen“ und wurde für die Reeducation von den Besatzungsmächten eingerichtet. In dem internationalen Planungsausschuss der Arbeitsstelle nahm Dr. James B. Conant eine zentrale Position und den Ehrenvorsitz ein. Die Realisierung wurde daneben unterstützt durch die VW-Stiftung und unter führender Verantwortung von Carl-Heinz Evers geleitet, so Erwin Voigt (2007, S. 378f.). Zur Geschichte, den Aufgaben und Leistungen sowie den Phasen der Arbeit in dem Zentrum siehe Voigt (2007) und auch die umfassende Dokumentation aus der Hochschule von Heinrich (1980).
[394] Siehe ebenso die Ausführungen und Einschätzungen des Autors zur Bedeutung der Reformpädagogik in der DDR und auch zu den Kritiken an einigen klassischen reformpädagogischen Ansätzen.

tig, an dem maßgeblich Ulrich-Johannes Kledzik mitarbeitete und der auch für die Berliner Schulpolitik des Fachs eine zentrale Position einnahm. Mit der Gründung des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin im Jahr 1980, war ein weiterer Schritt in der Institutionalisierung des Fachs durch die konsolidierte Lehrerausbildung erfolgt (Kledzik 2007, S. 247). In Verbindung mit der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (GATWU), in weiteren Vereinen und dem „Zentrum Technik und Gesellschaft" an der Technischen Universität Berlin, beteiligen sich die unterschiedlichsten Akteure an der Ausgestaltung und Förderung. Wie Kledzik unter Bezugnahme auf Ausführungen des Wissenschafts- und Technikhistorikers Günter Ropohl darlegt, ginge es insbesondere auch darum über das Fach Kompetenzen für die materielle(n) Kultur(en) zu entwickeln (ebd., S. 248).
Nach 1989 entstanden Schulpatenschaften zwischen den alten und neuen Ländern und letztlich entwickelten sich Mischungen aus den unterschiedlichen Schultraditionen in den neuen Ländern in dem Fach Arbeitslehre (ebd., S. 243).
Abschließend zu den vorherigen Kapiteln finden Sie hier eine kurze Übersicht zu einigen Ereignissen der Jahre 1989 bis 2004:

Zeitraum	Ereignisse
Übergangsphase (und Fach Arbeitslehre) in der BRD	• Mai 1990: Bildung der ersten gemeinsamen Bildungskommission, Bildung von Arbeitsgruppen und Einführung von regionalen Schulämtern, mit dem Einheitsvertrag werden erneut die Grundsätze schulischer Bildung geregelt • 1991/92: Bestehendes Schulgesetz in Berlin erlangt Geltung auch im Ostteil der Stadt • 1995: Gründung des Landesschulamts Berlin • 1997: TIMMS-Studie • 2000: PISA, DESI und IGLU Studie • 2003: Reform der Lehrerausbildung • 2004: Gründung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin, neues Schulgesetz in Berlin: mehr Eigenverantwortung der Schulen, Qualitätsstandards für alle Leistungsbewertungen/Tests, nachfolgend Zusammenlegung verschiedener Schulgesetze
Übergangsphase in BRD und DDR	• 1990: Bildung der ersten gemeinsamen Bildungskommission, Bildung von Arbeitsgruppen und Einführung von regionalen Schulämtern, Einheitsvertrag regelt erneut die schulischen Grundsätze der Bildung • 1991/1992: Das bestehende Schulgesetz in West-Berlin erlangt auch Geltung in Ost-Berlin • 1995: Gründung des Landesschulamts Berlin • 1997: TIMMS-Studie • 2000: PISA, DESI und IGLO-Studie

	• 2003: Reform der Lehrerausbildung • 2004: Gründung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin, neues Schulgesetz in Berlin

3.3.6 Zur jüngeren und aktuellen Situation schulischer Berufsvorbereitung

Eine Gesamtschau aller Programme und Akteure erweist sich als recht unübersichtlich, was auch die praktisch beteiligte Akteure konstatieren und monieren (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010, 6f.).

Ein Teil gegenwärtiger *politischer Maßnahmen* zielt zumeist darauf ab, eine Situationsdefinition der aktuellen Lage herzustellen. Hierzu können die „RÜM-Studien" (die Abkürzung steht für „Regionales Übergangsmanagement", die Studien liefern vornehmlich Bestandsaufnahmen einzelner Städte oder Landkreise) gezählt werden, die seit 2008 eine der großangelegten Bestandsaufnahmen sind (Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Titel: „Perspektive Berufsabschluss"[395]). Diese sind wiederum verknüpft mit weiteren Programmen, etwa der Qualitätssicherung in diesem Bereich oder auch zur Steuerung und Koordination der unterschiedlichen Programme und Angebote.[396]

Mit Blick auf die Entwicklung schulischer Bildung im Bereich der Berufsorientierung lassen sich Elemente, die oben für den Wandel schulischer Bildung insgesamt skizziert wurden, auch hier wiederfinden.

Bestandsaufnahmen der konkreten Programme, Techniken und Inhalte der Berufs- beziehungsweise Zukunftsvorbereitung an staatlichen allgemeinbildenden Schulen weisen darauf hin, dass in diesem Bereich schulischer Bildung eine Vielzahl von Aktivitäten im gesamten Bundesgebiet auszumachen sind, die zu einer *Erweiterung der vormals ‚traditionellen Berufsvorbereitungsprogramme'* führten. Beatrixe Niemeyer und Christina Frey-Huppert (2009, S. 4) weisen darauf hin, dass durch großangelegte bildungspolitische Programme, etwa das BMBF-Programm „Schule- Wirtschaft/Arbeitsleben", Programme der Bundesagentur für Arbeit, aber auch durch weitere Ministerien, diese Erweiterung der Berufsvorbereitung maßgeblich vorangetrieben wurde. Die Entwicklung kommt dabei weniger aus den Schulen selbst, so die Einschätzung der Autorinnen. Zentrale Begründungen der eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen, so Niemeyer und Frey-Huppert (2009, S. 4f.), zielen ab auf eine Verringerung der Selektion im Bildungssystem im Allgemeinen, auf die Verbesserung der Einmündungschancen von Jugendlichen ohne Abschlüsse in die Arbeitswelt und auch auf die allgemeine Prävention des Fachkräftemangels.

Bedeutsam ist dabei die Umdeutung zu der es 2009 in der „Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland", der Bundesagentur für Arbeit,

[395] Siehe www.bmbf.de/de/perspektive-berufsabschluss-1075.html, Zugriff zuletzt am 5.2.2018.

[396] Siehe hierzu: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/215.php und zu den weiteren Leistungen, die die RÜM-Studien umfassen: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/106.php , Zugriff zuletzt am 23.02.2015

der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz zur Berufsplanung kam (Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung, Bundesagentur für Arbeit, Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz 2009). Bereits im Titel der Erklärung wird die Berufsorientierung zur „Lebensplanung" erklärt. Und weiter heißt es:

> „Berufswegeplanung ist Lebensplanung. [...] Ein solches Konzept soll jungen Menschen helfen, eigenverantwortlich und aktiv ihre Lebens- und Berufswegeplanung gestalten zu können. Schulen, Arbeitsagenturen, Wirtschaft und Eltern tragen dafür gemeinsam Verantwortung." (ebd.).

Neben der Priorisierung der Berufswegeplanung als Ausdehnung auf die weitere Lebensplanung, beinhaltet dies nicht die Verknüpfung zu weiteren Diskursen (z.B. zu Gesundheit) oder Diskurselementen (z.B. spezifischer Lebensmodelle o.Ä.).[397]

Niemeyer und Frey-Huppert (2009) kommen in der „Momentaufnahme"[398] im gesamten Bundesgebiet zu dem Schluss, dass dieser zentrale Bereich des schulischen Bildungsauftrags eine Reihe von direkten und indirekten Transformationen schulischer Bildung und des Bildungsauftrags von Schule impliziert. Drei zentrale Transformationsbereiche des schulischen Bildungssystems lassen sich laut der Autorinnen bundesweit ausmachen: Die Zusammenlegung der vormals dreigliedrigen hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem, die zunehmende Autonomie und ihre Öffnung für außerschulische Kooperationspartner (Niemeyer/Frey-Huppert 2009, S. 4). Als Verschiebung innerhalb der berufsorientierenden Angebote formulieren die Autorinnen mehrere Entwicklungen.[399] Insgesamt zeichnet sich der Bereich durch Kooperationen unterschiedlichster Akteure aus. Daneben scheint es im Hinblick auf die zeitliche Organisation schulischer Bildungspraxis in diesem Bereich zu einer Reorganisation zu kommen, zum einen durch die *zeitliche Ausdehnung der Verknüpfung* (in allen Fächern) zur Arbeitswelt und zum anderen durch *neue Zeitregime in den schulischen Lernformen* der Berufs- beziehungsweise Zukunftsvorbereitung. Auch erfolgt eine Akzentverschiebung durch *neue Techniken* wie Coaching, Berufseinstiegsbegleitung und auch durch die oben bereits ausgeführten Techniken der Kompetenzfeststellung und des kompetenzorientierten Praxislernens. Besonders werden dabei *benachteiligte Jugendliche adressiert* (Niemeyer/Frey-Huppert 2009, 9f.). Die Agentur für Arbeit ist im Bereich der Berufsorientierung der Hauptakteur, sei es über die Koordination von Programmen, die Aufsetzung und Finanzierung von Maßnahmen oder die traditionelle Berufsorientierung. Seit 2004 ist die Berufsberatung durch das dritte Sozialgesetzbuch in Paragraph 33 niedergeschrieben (Niemeyer/Frey-Huppert 2009, 33f.).

Daneben stellen Bildungsanbieter, diverse politische Instanzen, Steuerungs- und Kontrollinstitu-

---

[397] Hingegen ist dies bereits in der OECD Stellungnahme von 1999 eine Erklärung zu den Schlüsselkompetenzen impliziert. Siehe hierzu http://deseco.ch/, Zugriff zuletzt am 27.03.2018.

[398] Die Studie der Autorinnen basiert auf einer Desktop-Recherche berufsorientierender Programme an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Die Recherche erfolgte unter dem Stichwort der „Berufsorientierung" und die Autorinnen weisen explizit darauf hin, dass die Übersicht eine unvollständige Momentaufnahme darstellt, da sich eine Reihe von Schwierigkeiten in der Recherche implementierter Programme ergeben und, wie oben angedeutet, das Feld insgesamt sehr dynamisch ist (ebd., S. 5f.). Dennoch werden die Ergebnisse dieser Studie hier angeführt, um die hier verfolgte Fragestellung zu kontextualisieren und die Relevanz der Veränderungen und aktuellen Bildungspraxis in dem Bereich zu verdeutlichen.

[399] Wie im vorherigen Abschnitt ausgeführt, verweisen die Autorinnen selbst auf den Momentcharakter der Studie, daher kann hier nur vorsichtig von Trends gesprochen werden.

tionen der einzelnen Programme, die Schulen und Kammern weitere Akteure in dem Feld dar. Seit dem Jahr 2015 existiert daneben eine Jugendberufsagentur in Berlin, die als neue Organisation in dem Feld zum einen eine steuernde Funktion der berufsorientierenden und -vermittelnden Angebote wahrnimmt und zum anderen als zentrale Instanz in der Beratung tätig ist.[400]

Die Kernelemente der ausgeführten Entwicklungen im Bereich der Berufsorientierung bestätigen auch die vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebene bundesweite Bestandsaufnahme (Lippegaus-Grünau/Stolz 2010).[401] Daneben werden noch die Biografiearbeit, beziehungsweise biografische Ansätze als Teil der expliziten Berufsorientierung hervorgehoben (ebd., S. 35ff.).

Übergangsdiskurs und Befunde

Die gegenwärtige Übergangspraxis[402], so die meisten Studien, hat sich zeitlich ausgeweitet, wird vielfältig thematisiert und vornehmlich von (schulexternen) Experten begleitet. Der Übergang in das nachfolgende System erscheint dabei nicht mehr als eine einmalige ‚Schwelle', sondern vielmehr als Übergangsraum (Atchoarena 2000, S. 18ff.; Lorenzen/Zifonun 2012; Lorenzen/Schmidt/Zifonun 2013). Und so lässt sich für diesen Bereich auch eine deutliche Differenzierung und Multiplizierung von Experten feststellen. Im Folgenden werden nach einführenden allgemeinen Befunden, ausgewählte Studien erläutert, die sich auf den Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium oder andere Bereich beziehen (für weitergehende Befunde und Ansätze siehe z.B. Schröer et al. 2013).

Wie auch Birgit Reißig (2016, S. 13) ausführt, kommt der *Berufsvorbereitung* eine immer wichtigere und frühere Bedeutung in schulischen Verläufen zu. Neben den gestiegenen Anforderungen an Bildung, lassen sich auch bei den Jugendlichen deutlich erhöhte Bildungsinvestitionen feststellen. Dabei ist für die Jugendlichen der Weg in die Arbeitswelt durch mehr Möglichkeiten bei gleichzeitiger Unübersichtlichkeit gekennzeichnet. Letzteres stellt auch für die Experten im Übergangsgeschehen ein Problem dar. Neben der Variabilität von Abfolgen (Schule-Ausbildung- Erwerbsarbeit) erlangen Zwischenepisoden eine größere Bedeutung. Auch die Übergangsforschung bestätigt somit die oben skizzierten Befunde der Jugendforschung hinsichtlich der Umstrukturierung der Jugendphase. Insgesamt haben sich im Zeitraum von den 1960er Jahren bis zum Jahr 2006 die Anteile der Jugendlichen, die zwischen dem 16. und 18. Lebensjahr einer Erwerbsarbeit nachgingen, deutlich verschoben. Im Jahr 1962 waren 40% der Jugendlichen in dieser Altersspanne bereits erwerbstätig, hingegen im Jahr 2006 nur noch 5% (Reißig 2016, S. 16). Die Umstrukturierung der Jugendphase und Lebensläufe (ebd., S. 12) birgt bei all den neuen Mög- lichkeiten auch Risiken für die Jugendlichen. Nicht nur sind die oben angesprochenen erhöhten Bildungsinvestitionen und deren Erträge im Hinblick auf die Einmündungschancen in das Erwerbsleben für einige

[400] Siehe www.jba-berlin.de/home/, Zugriff zuletzt am 01.09.2016.

[401] Die Recherche wurde im Jahr 2009 durch das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) durchgeführt (zum Vorgehen siehe ausführlich Lippegaus-Grünau und Stolz 2010, S. 11).

[402] Zur historischen Entwicklung der Trennung von Schul-, Ausbildungs- und Berufszeit im Feld der pädagogischen Praxis siehe Foucault (1976/1994, S. 205).

Gruppen Jugendlicher unsicherer, die Beschäftigungsrisiken für Jugendliche haben sich zudem seit den 1980er Jahren erhöht (ebd.; S. 19).

Aus *lebenslauf- und biografietheoretischer* Perspektive sind einzelne Angebote an Übergangsmaßnahmen für Schüler, Bildungsverläufe oder die Verteilung der Schüler nach dem Übergang in verschiedene Ausbildungs- und Berufsbereiche, insbesondere im sogenannten ‚Übergangssystem',[403] umfassend erforscht (exemplarisch hierzu Helsper et al. 1991; Stauber/Pohl/Walther 2007; Gaupp et al. 2008; Lohauß et al. 2010; Weil/Lauterbach 2011). Diese Studien belegen ebenso eindrucksvoll die Fülle an derzeitigen Übergangsmaßnahmen und damit verbunden die Vielzahl an neuen Experten und Institutionen der Wissensvermittlung, die an der schulischen Gestaltung der Vorbereitung auf die Arbeitswelt beteiligt sind (für einen Überblick zu den Programmen siehe auch Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010).

Aus *ungleichheitstheoretischer Perspektive* zeigt sich, dass trotz der Bildungsexpansion eine Vielzahl von Selektionsprozessen weiterhin in der schulischen Bildungspraxis bestehen, insbesondere auch im Hinblick auf den zunehmend risikoreichen Übergang der ersten Schwelle (Behrens/Voges 1996; Gaupp et al. 2008; Truschkat 2012a). Wie die soziale Herkunft auf die individuelle Bildungsentscheidungen, Leistungen, Bildungschancen und -erfolge Einfluss hat und damit auch auf die Vorbereitung und den Wechsel in das nachfolgende Bildungssystem, ist ein zentraler Forschungsbereich der Bildungsforschung (exemplarisch siehe Bourdieu/Passeron 1971; Bernstein 1988; Allmendinger/Nikolai 2006; Solga/Dombrowski 2009). Insbesondere die Bedeutung des meritokratischen Prinzips und dessen immanenter Leistungsideologie, die die Grundlage zur Legitimation sozialer Ungleichheit bildet, wird weiterhin hervorgehoben (Bourdieu/Passeron 1971; Becker/Hadjar 2011). In der nunmehr klassischen Studie von Willis (1977), oder wie auch Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) ausführen, werden in schulischen Sozialisationsprozessen im Allgemeinen ganz spezifische Fähigkeiten vermittelt und anerkannt, die den schichtspezifischen, zumeist (kleinbürgerlichen) Normalitätsannahmen der Lehrenden entsprechen (hierzu auch Löw/Geier 2014, S. 90). Anerkennungs- und Selektionsprozesse durch die Lehrenden erfolgen zumeist implizit über diese Deutungs- und Wertemuster. Willis (1977), hebt für das englische Schulsystem der 1970er Jahre hervor, dass das Lernen von und mit Peers einen wichtigen Bereich schulischen Lernens für die (hier noch stark durch Klassenzugehörigkeit strukturierte) Positionierung in der späteren Arbeitswelt darstellt und in Teilen konträr zu den offiziellen Lernanforderungen der Schule stand. Das Lernen erfolgt dabei gleichsam ‚nebenher' und ist sicherlich noch relevant.[404] Es ist sodann zu Fragen, inwiefern dieses kulturelle

[403]Unter dem Begriff des Übergangssystems werden in Anlehnung an die Bestimmung des nationalen Bildungsberichts alle Programme für Jugendliche gefasst, die unterhalb einer grundständigen und berufsqualifizierenden Ausbildung liegen, so Reißig (2016, S. 17). Darunter werden alle Programme gezählt, die von außerschulischen Trägern angeboten werden, sowie schulische Bildungsgänge, die teilqualifizierend sein können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, S. 100). Der Begriff des Übergangs oder auch des Übergangsraums ist also deutlich weiter gefasst.

[404] Inwiefern dies auch im Hinblick auf die Übergangsvorbereitung in Formen des Mentorings oder den in dieser Arbeit untersuchten Lernformen zutrifft, gilt es zu vertiefen (hierzu Lorenzen/Schmidt (2015).

und soziale Kapital in den Übergangsprozessen Anwendung findet und entsprechend auch transformiert wird.

Die konkreten Angebote der Berufswegebegleitung in Berlin sind in Teilen in der regionalen Studie des RÜM-Teams/SPI-Consult Berlin aufgelistet und umfassen: Individuell zugängliche Angebote von Kompetenzagenturen, Jugendberatungshäuser, Lernläden, Berufsberatung der Arbeitsagenturen, diverse Paten- und Mentoringprogramme, spezifische institutionelle Angebote, Berufsorientierung der Handwerkskammern und Berufsbildungsprogramme des BIBB, diverse Netzwerke und Berufseinstiegsbegleiter.[405] Die Politiken der berufsvorbereitenden Programme lassen sich insgesamt durch eine modulare und betriebsnahe Struktur charakterisieren. Mit der Neuausrichtung einiger arbeitsmarktpolitischer Instrumente im Jahr 2009, lassen sich sechs verschiedene Formen der Steuerung von berufsvorbereitenden oder berufsorientierenden Programmen feststellen, so die Autoren der Studie. Zwei Projekte sind vom Bund für Berlin relevant, daneben hat das Land acht landesspezifische Programme aufgelegt und in jeweils fünf Bezirken bestehen eigenständige Programme. Zwei der Kammern, sieben Unternehmen und sieben weitere Formen sind an der landesspezifischen Ausgestaltung beteiligt (Kathmann/Pampel/Welker 2009, S. 24). Zentral für die verschiedenen Angebote sind vornehmlich die berufskundlichen Informationen und Bewerbungstrainings. Vier zentrale Steuerungsgremien sind für die Koordinierung der Angebote relevant: Der Landesausschuss für Berufsbildung (LAB), die Sonderkommission Ausbildungsplatzsituation (SOKO Ausbildung), das Netzwerk Regionale Ausbildungsverbände (NRAV) und die Arbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe in Berlin nach §78 SGB VIII (LAG 78), neben den Gremien auf der Bezirksebene (ebd., S. 51).

3.4 Zusammenfassung

Differenziert entlang von drei zeitlichen Phasen, habe ich ab 1890 die unterschiedlichen Formen der diskursiven Konstruktion des praktischen Tuns als spezifisches Element von Bildungsdiskursen in seinen Akzentuierungen und Teilen der Umsetzung skizziert. Die Vorstellung des Lernens und damit die Subjektivierung durch und in spezifischen Lernumwelten in Abgrenzung zu der rein sprachlichen Wissensvermittlung ist wie gesehen, höchst facettenreich und verflochten mit spezifischen anthropologischen Annahmen und Entwicklungsideen über den Bildungsgang ‚des Subjekts'. Wie in der Gegenwart das Lernen und damit die Vorbereitung und Antizipation von Zukünften im Rahmen (vornehmlich) bildungspolitischer Diskurse im deutschsprachigen Raum erfolgte, weist unterschiedliche Phasen auf. In der Verbindung und den Arenen transnationaler Bildungsdebatten, deren Kritiken aber auch Adaptionen für schulisches Lernen zeigt Auf- und Abwertung spezifischer Aspekte von Handlungsfähigkeiten, Lerninhalten und Idealvorstellungen künftiger Entwicklungsprozesse und Dispositionen der Schüler.

Damit verbunden sind auch Wünsche künftiger Gesellschaftsformationen sowie Kritiken der

[405] Siehe hierzu http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/207.php, Zugriff zuletzt am 27.03.2018.

jeweils spezifischen Lebensverhältnisse. Insbesondere um 1890 scheinen eine Vielzahl von Subjekttheorien und damit verbundene pädagogische Theorien auf, die die damaligen Schulverhältnisse umkrempeln und in einer Vielzahl von Schulversuchen münden.

Ausgehend von den Entwicklungs- und Kindvorstellungen habe ich die jeweiligen Akteurskonstellationen des Lernens und die spezifischen Lernumwelten herausgearbeitet, die von den Lerninseln der Internate bis hin zu avancierten Mensch-Artefakt-Raum-Konstellationen ‚normaler' Schulen reichen. Deutlich wurde insbesondere in der ersten Phase, welche Relevanz dabei religiöse Motive hatten und haben können und die so sicherlich auch deutlicher für die nachfolgenden Bildungsdiskurse herausgearbeitet werden könnten. Im Kern weisen die Diskurse zumeist eine Krisensemantik auf. Als Kontinuität kann konstatiert werden, dass die jüngeren Generationen (und das liegt sicherlich im Fokus der Arbeit) als quasi ‚Heilsbringer' der zukünftigen Gesellschaften thematisiert wurden und werden.[406] Entsprechend damit verbundene Subjektpositionen der älteren Wissensvermittlung habe ich erläutert. Damit liefern diese Diskurse ausschnitthafte Einblicke in die Selbstthematisierung von spezifischen Gesellschaftsformationen und Milieus. Für die erste Phase, der als klassisch bezeichneten Reformpädagogik, habe ich darüber hinaus auch die jeweilige Spezifik der bildlichen Ausdrucksweisen dargestellt.

Die Vorstellungen der Realisierung der Bildungsideen reichten und reichen von Formen der Informierungen bis hin zu umfänglichen Einblicken und früher Einbindung in reale oder simulierte Arbeitswelten und evozieren damit unterschiedliche Erfahrungsdimensionen des Lernens, beispielsweise die Reichweite, die Formen der Adressierung spezifischer Aspekte der Akteure u.v.m. Auch habe ich versucht, die Verbindung zu den unterschiedlichen Arbeitsvorstellungen und Verknüpfungen von schulischem Lernen und Arbeitswelten aufzuzeigen. Die herausgehobene und höchst differenzierte Thematisierung der unterschiedlichen Facetten von Handlungsfähigkeiten und Persönlichkeitsbildung ging und geht einher mit ausgefeilteren Methodiken der Sichtbarmachung und auch der Dokumentation. Mit den Diskursivierungen der besonderen tätigen, aktiven Lernformen korrespondieren jeweils spezifische Sinnesregime, beziehungsweise Thematisierungen von spezifischen (Lern-)Körpern und allgemeiner formuliert: Der verkörperten Subjekt-Weltverhältnisse.

Insgesamt zeigt der historische Verlauf, dass einerseits eine zunehmende Expansion der Experten und Medien erfolgte, in denen aus ‚zweiter Hand' die Wissensvermittlung vollzogen oder begleitet wird, andererseits aber mit der Betonung des praktischen Tuns auch die Förderung des eigenständigen Erfahrungsaufbaus vermehrt.

Seit Ende der 1960er Jahre lässt sich in dem betrachteten Zeitraum eine Verschiebung des Bildungsdiskurses hin zu einem Kompetenzdiskurs beobachten, der weite gesellschaftliche Bereiche

[406] Das mag banal klingen, aber es überrascht schon, dass zu dieser Zeit ältere (externe) Generationen/Akteure scheinbar nicht derart dezidiert in die Schulpraxis eingebunden waren, wie man meinen könnte. Zumindest scheint dies nicht in den Diskursen auf.

umfasst. Zentrale Diskursstränge in der (neueren) Kompetenzdebatte sind dabei, so Truschkat, Keller, Haeske und Traue, ein pragmatistischer, behavioristischer und eine spezifische Variante kybernetischer Provenienz und damit verbundene und stützende Dispositive. Wie die Studien zeigen, ist mit der Umstellung des Bildungs- auf den Kompetenzbegriff eine Entwicklung markiert, in der mannigfaltige Kompetenzdiskurse und damit verknüpfte Strategien und Techniken mögliche Antworten auf nahezu alle gesellschaftlichen wie individuellen Krisen und Probleme bieten. Dabei ist, wie auch Truschkat in ihrer Analyse aufzeigt, eine Dominanz einer Diskursformation festzustellen, die auf individuelle Fähigkeiten abzielt und zumeist auf ökonomische Anschlüsse und Verwertbarkeiten hinweist, so auch eine Reihe anderer Autoren. Zu den Kompetenzdiskursen, die sich auf (lernende) Organisationen beziehen, sei an dieser Stelle noch einmal auf die Arbeiten von Windeler und Sydow (2014) hingewiesen. Auch scheint der Begriff der Kompetenz eine Reihe von Anschlüssen über verschiedenste gesellschaftliche Bereiche hinweg zu ermöglichen und erfährt eine massive Diffusion in den 1990er Jahren. Als zentraler Wissensbaustein ist dabei dem Kompetenzkonstrukt zumeist eine „Produktionslogik" inhärent, die, neben anderen Elementen, auf die Vorstellung der im Grunde unabschließbaren Entwicklung von Kompetenzen verweist. Ein solches Verständnis, dass das Leben als permanenten Lernprozess konzipiert, eröffnet damit auch alle Bereiche des Lebens für Beobachtungen und Interventionen.

Die „Logik der Kleinteiligkeit" könnte dabei, so einige der Autoren, als „innere Landnahme" im biokapitalistischen Regime gedeutet werden.

4. Gegenwärtige schulische Subjektivierungsweisen des kompetenzorientierten Praxislernens

Nachdem ich in den Kapiteln vorab die verschiedenen Stränge, Verläufe und dispositiven Konstellationen der Modellpraktik des tätigen Praxislernens in Ausschnitten erläutert habe, folgt nun der Abschnitt der Analysen der Effekte der Bildungsdiskurse und damit die Frage nach den situativen Realisierungsformen schulischer Zukunfts- beziehungsweise Berufsvorbereitung. Wie eingangs ausgeführt, wurde dies anhand unterschiedlicher Perspektivierungen umgesetzt. Nach der Kontextualisierung des Untersuchungsfalls im näheren sozialräumlichen Umfeld und der Darstellung des schulischen Mikrodispositivs, d.h. den Fragen nach dem schulischen Mesodiskurs und der Organisation der schulischen Zukunftsvorbereitung sowie der Umsetzung der Schulreform zum „Dualen Lernen", wurde zum einen die Analyse ausgewählter sozialer Veranstaltungen im gesamtschulischen Verlauf eines Schulfalls und zum anderen die Analyse von Interviewdaten durchgeführt.

4.1 Der schulische Untersuchungsfall

Vorab der Ausführungen zur Schulstruktur werde ich einige Strukturdaten des Bezirks[407], in dem sich die Schule befindet, beschreiben.[408]

Die integrierte Sekundarschule liegt in einem östlichen Ortsteil Berlins, in dem im Jahr 2012/2013 knapp 20.000 Schüler Primar- und Sekundarschulen besuchten. Das Durchschnittsalter der Bezirksbewohner liegt bei 43 Jahren und weist hinsichtlich der Menschen mit Migrationshintergrund vornehmlich Personen aus Kasachstan und der Russischen Förderation auf (Kühnel et al. 2013, S. 50f.).

Im Wirtschaftsbericht des Bezirks aus dem Jahr 2015 wurde der Anstieg der Bevölkerung in dem Bezirk hervorgehoben, die Vielzahl an Projekten des Standortmarketings, Projekte die sich auf Europa und die europäische Politik beziehen. Betont wird auch die Förderung von Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Ein Anstieg der Industriebetriebe und im Tourismusbereich konnte verzeichnet werden. Beide Branchen sind auch für die Stadt insgesamt, die zentralen Arbeits- und Wirtschaftsbranchen. Im Bereich der Einzelunternehmen sind es vornehmlich Handwerksbetriebe und sonstige Dienstleistungsbetriebe, die die Wirtschaftsstruktur des Bezirkscharakterisieren.

Die Arbeitslosenquote liegt hier leicht unter dem Berliner Durchschnitt mit 11 Prozent und von diesem Anteil sind knapp über 2000 Menschen unter 25 Jahren, laut dem Wirtschaftsbericht. Hingegen weist der Sozialbericht des Bezirks (Herausgegeben vom Bezirksamt) für das Jahr 2015 eine Arbeitslosenquote von 9,1 Prozent auf.

Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse weist fast die Hälfte aller Bewohner einen mittleren Schulabschluss auf und verzeichnet damit im Vergleich zu den anderen Bezirken eine hohe Quote. 21 Prozent der Einwohner verfügen über einen Hochschulabschluss, was in diesem Bereich unter dem Berliner Durchschnitt liegt. Die Berufsgruppe der Angestellten ist die zentrale Erwerbsform der Berufstätigen, während der Anteil der Selbstständigen eher gering ausfällt. Jedoch ist der Anteil an Arbeitern überdurchschnittlich, im Vergleich zum Berliner Durchschnitt.

Die Schülerabschlusszahlen im Jahr 2010/2011 weisen eine Gesamtquote von 1606 Schülern auf, wovon 7,5 Prozent einen Hauptschulabschluss erhielten, 12,7 Prozent einen erweiterten Hauptschulabschluss und 32,6 Prozent einen mittleren Schulabschluss. 37 Prozent erreichten die allgemeine Hochschulreife und 12,7 Prozent der Schüler verließen ohne einen Abschluss die Schule. Die Schulabbrecherquote liegt deutlich über dem Berliner Durchschnitt von 9,2 Prozent. Im Bezirk wurde zum Zeitpunkt der Projektdurchführung ein Programm zur Förderung der

---

[407] Zwecks der Wahrung der Anonymisierung des Untersuchungsfalls werde ich in diesem Abschnitt nur grobe Verweise auf die verwendete Literatur einfügen. Die vom Bezirk herausgegebenen Berichte sowie Daten des Statistischen Bundesamts, die in Teilen auch in die Bezirksberichte eingehen, waren primäre Quellen.

[408] Die nachfolgenden Kapitel sind *ähnlich* publiziert in Kühnel et al. (2013, S. 50-79) und Kühnel/Zifonun (2016, S. 89-126). Zentrale Befunde der Studie wurden in dieser Arbeit übernommen und in Teilen besteht ein ähnlicher Aufbau der einzelnen Teilabschnitte. Beide angeführten Textabschnitte wurden von mir verfasst, mit dem Projektteam besprochen und in Teilen überarbeitet und ergänzt.

Arbeits- und Ausbildungspotenziale von Jugendlichen mit einer Reihe von Kooperationspartnern durchgeführt, auf das sich auch die internen Schulexperten immer wieder bezogen. Insbesondere Kooperationen zwischen den Schulen und der Wirtschaft wurden damit gefördert (Kühnel et al. 2013, S. 50f.). Daneben unterstützen weitere Maßnahmen diesen Handlungsbereich in dem Bezirk.[409]

4.1.2 Allgemeine Schulstruktur

Die Schule, die im Fokus der Analyse stand, ging aus der Fusion zweier Schulen hervor und erhielt als erste Schule im Jahr 1994 ein neues Schulgebäude und wurde ein Jahr später in Betrieb genommen.[410] Alle Abschlüsse können erreicht werden. 2013 besuchten insgesamt 1050 Schüler die Schule. Bis zur 10. Klasse verfügt sie über umfassende Kursangebote im Leistungs- und Wahlfachbereich. Die explizite Selbstbeschreibung umfasst die Integration körperbehinderter Schüler, die Förderung sozialer Fähigkeiten und der Gewaltprävention. Der fachliche Schwerpunkt liegt in den naturwissenschaftlichen Fächern und es besteht ein bilinguales Fächersystem, das einen englischsprachigen Unterricht in den Fächern Geschichte und Landeskunde umfasst. Neben Angeboten des Förderunterrichts beteiligt man sich an außerschulischen Veranstaltungen und Wettbewerben. Herausragender Teil des Schulprofils und Leitlinie des Bildungsverständnisses ist die Konstitution als Lerngemeinschaft mit „hohen Anforderungen". Aufbauend auf der Eigenverantwortung, der Zuverlässigkeit und dem Engagement der Schüler wird ein leistungsorientiertes Lernen umgesetzt. Insbesondere wird betont, dass sie die Verbindung von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung erlernen sollen. Als Voraussetzung für die Teilnahme an der Schulgemeinschaft und als Anforderung werden „Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung" hervorgehoben. Für die Zusammenarbeit der Lehrenden, Schüler und Eltern werden insbesondere „Respekt, Höflichkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Toleranz" als die zentralen Werte der Beziehungsgestaltung artikuliert. Ebenso findet die Förderung eines umfassenden Verantwortungsgefühls im Hinblick auf die Mitmenschen und Umwelt der Schüler statt (ebd., S. 52). Auch die Betonung der Offenheit gegenüber „fremden Kulturen" ist Teil der Selbstbeschreibung der Schule, so liegt ein weiterer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit seit 2012 im Themenbereich von Antirassismus- und Antigewaltarbeit. Neben vielfältigen Kooperationen wird das fachübergreifende und projektorientierte Lernen hierbei ausdrücklich betont (ebd.). Natürlich steht neben dem sozialen Lernen ebenso die individuelle Förderung der Schüler im Vordergrund. Die Hervorhebung und das öffentliche Bekenntnis der besonderen pädagogischen Lernfelder[411] evoziert die Deutung, dass genau diese Bereiche an der Schule und/oder im sozialen Umfeld Problembereiche sein könnten und besondere Kompetenzen der Lehrenden dahingehend

[409] Siehe etwa auch das Institut für Produktives Lernen in Europa http://www.iple.de/, Zugriff zuletzt am 13.04.2018.
[410] Nachfolgende Ausführungen basieren auf den Experteninterviews und der Selbstbeschreibung der Schule (Internetpräsenz).
[411] Implizit wurde in den vorangegangen Kapiteln auch das Thema Gewalt angesprochen. Zur Fachdebatte im Allgemeinen siehe Trotha (1997) und zu Gewalt an Schulen exemplarisch Fuchs et al. (2005).

bestehen.

Die Deutung und Formulierung, was Aufgabe und Ziele der Schule sind, ist stark durch den biographischen Hintergrund des Schulleiters geprägt. Wie oben erläutert, war die Verknüpfung von Schule und Arbeitswelt in der ehemaligen DDR eine spezifische Form. Im Kern besteht das Verständnis fort, dass Schule vor allem auf die Arbeitswelt vorbereiten soll, was überaus anschlussfähig an die Forderungen der Reform zum „Dualen Lernen" ist. Eine immer wiederkehrende ‚Formel' an dieser Schule besteht darin, dass die Schüler mit zwei Dokumenten die Schule verlassen sollen: Dem Abschlusszeugnis und einem Ausbildungsvertrag. Als eindeutiges Ziel, das so deutlich vom Schulleiter formuliert und von allen Interviewpartnern ebenso geäußert wurde, bringt das Schulverständnis komprimiert auf den Punkt. Auch im Rekurs auf das Berliner Schulgesetz (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft 2004, zuletzt geändert 2010) wurde dieses Ziel als zentrale Aufgabe der Schule formuliert. Das Schulgesetz beinhaltet weitaus mehr Zielbeschreibungen für Schulen; die Übersetzung dieser erfolgt also vor dem spezifischen Deutungshorizont, in dem sich das Bildungsverständnis der DDR mit Bezügen aktueller Bildungsdiskurse verbindet. Auch sind mit der konkreten Übersetzung der Zielvorgaben, die symbolisch in den beiden Dokumenten repräsentiert sind, ‚machbare Probleme' (Fujimura 1987), beziehungsweise ein konkretes Aufgabenfeld für die Schule hervorgehoben und die Aufgabe von Schulen auf diese beiden konzentriert. Das spezifische Verständnis von Schule umfasst auch die Vorstellung, dass sie die Kompetenz- und Deutungshoheit über die Schüler hat. Entsprechend werden die Eltern nur punktuell eingebunden. Auch die Herauslösung der Schüler aus spezifischen Milieuzugehörigkeiten und die anschließende Transformation der Deutungshorizonte und Handlungsmotive der Schüler, kann als Ausdruck des Schulverständnisses und Selbstverständnisses der Experten, verstanden werden.

Insgesamt weist die beschriebene Schule eine starke Erfolgsorientierung auf. In der Übergangsvorbereitung fällt auf, dass vor allem eine Orientierung an mittleren gesellschaftlichen Milieus besteht. Das bedeutet konkret eine Schwerpunktsetzung in der Beratung, der Informationsvermittlung und auf praktische Einblicke/Übungen in Ausbildungsberufe bereits in der Mittelstufe (siehe hierzu die nachfolgenden Kapitel). Im Hinblick auf die Übergangsvorbereitung wird die Sensibilisierung der Eltern für die Relevanz der Übergangsthematik die herausgehobene Bedeutung und aktive Mitarbeit am Geschehen durchaus auch als Aufgabe der Schule verstanden. Vor dem Hintergrund der Deutung, dass der Übergang potentiell risikoreich ist und nur mit Hilfe vieler Experten richtig vollzogen werden kann, gilt es, und das ist eine zentrale Metapher in diesem Untersuchungsfall, „alle mit ins Boot zu holen", punktuell entsprechend auch für die Eltern. Zusammenfassend zeigt sich ein instrumentelles Bildungsverständnis bei den Experten. Wissen wird als zu verwertendes Kapital in der Arbeitswelt erachtet. Dieses spezifische Bildungsverständnis gründet zum einen in der Historie der Schule, als Schule der ehemaligen DDR. Dabei stellt das selbstgesteuerte „Kompetenzmanagement" (Keller 2010, S. 37) eine zentrale Komponente dar, und ein be-

stimmtes Fachwissen über (Produktions-) Arbeitswelten innerhalb dieses Bildungsverständnisses wird priorisiert.

Trotz der Kürzungen im Zuge der Schulstrukturreform im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer wird versucht, den Naturwissenschaften weiterhin einen wichtigen Stellenwert in der Wissensvermittlung einzuräumen. Dies ist insofern bedeutsam, da die MINT-Fächer wichtiger Bestandteil des Schulprofils und auch ein wichtiger Aspekt des professionellen Selbstverständnisses der internen Experten sind. Zumal diesen Fächern eine Schlüsselrolle in der Arbeitswelt beigemessen wird.

Alle befragten internen Experten stammen aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, haben dort ihre Ausbildung oder ein Studium absolviert und als Lehrende gearbeitet.[412] Als Deutungsmuster der internen Experten stellt von daher das „Polytechnische Prinzip" ein zentrales strukturierendes Element dar, das als Begriff auch durchgängig verwendet wird.

Dieses Deutungsmuster verweist auf die vergangene Bildungswelt der DDR, das Wissenselemente beinhaltet, die im Kern ein anwendungsorientiertes und technokratisches Verständnis der Funktion und Form der vermittelten Wissensbestände impliziert. Diese sollen möglichst über praktische Lernformen erworben werden. Damit verbunden ist die normative Vorstellung, dass das als notwendig, gut erachtete und anwendungsbezogene Wissen möglichst auch frühzeitig in weitestgehend realen Situationen der Arbeitswelt erworben wird, in denen es dann später zur Anwendung kommen soll. Implizit ist also damit eine normative Handlungsorientierung für pädagogische Techniken und eine Wertigkeit von Lernorten verbunden. Lernorte in der Praxis, d. h. das Lernen an realen Werkbänken wird als beste Lernorte favorisiert. Dieses Deutungsmuster wird immer wieder aktualisiert, beispielsweise im Hinblick auf die Interpretation der Berliner Schulstrukturreform, der Ausgestaltung des Konzepts des Dualen Lernens und dem Verständnis der Lehrerrolle. Diese weisen über das professionelle Verständnis hinaus und sind ebenso bedeutend für das identitäre Selbstverhältnis der Experten.

Die Berliner Schulstrukturreform aus dem Jahr 2011 wird aus Perspektive der internen Experten entsprechend dieses Deutungsrahmens, als Nachahmung der vergangenen Praxis in der DDR und ihrer schon immer an der Schule bestehenden Übergangsvorbereitung, ausgelegt. Diese Deutung umfasst auch die Vermutung, dass das Schulkonzept Vorbild für die Schulstrukturreform des Dualen Lernens gewesen ist. Dies ermöglicht eine ‚verspätete' Legitimierung ihrer spezifischen Bildungspraxis und damit der Bildungspraxis der DDR. Die Umsetzung des Dualen Lernens im konkreten Schulkonzept wird entsprechend auch nicht als Umstellung oder völlige Neuerung, sondern als Fortführung der bestehenden Praxis wahrgenommen. In der Ausgestaltung des Konzepts, und das zeigen auch die Praktiken an der Schule, werden möglichst enge und umfangreiche Kooperationen mit Unternehmen und anderen externen Akteuren angestrebt. Angebote von externen Akteuren, die in wenig ‚realistischen' Arbeitswelten Übergangsvorbereitungen

[412] Laut den Angaben des Schulleiters und den befragten Lehrern und weiteren Experten.

durchführen, werden als defizitär bewertet. Darüber hinaus stiftet der gemeinsame Erfahrungshorizont in der DDR ein besonderes Gemeinschaftsgefühl im Kollegium der Schule und es werden immer wieder, aber insbesondere hinsichtlich des Praxisbezugs der Schule und damit der Übergangsvorbereitung, Vergleiche zum damaligen System hergestellt. Zentrale Begriffe aus dem Schulsystem der DDR sind zudem noch im Sprachgebrauch der Experten verankert.

4.1.3 Gesamtschulische Organisation der Berufsvorbereitung

Nachfolgend werde ich die gesamtschulische Organisation der Zukunfts- beziehungsweise Berufsvorbereitung in dem Untersuchungsfall ausführen. Dabei werden auch die zentralen Wissenselemente der Experten, erläutert.

Sowohl die ersten Aufenthalte im Feld, als auch ein erster Blick auf die Selbstpräsentation der Schule im Internet machte deutlich, dass die Thematisierung der künftigen Arbeitswelt und Berufsvorbereitung im Zentrum steht. Neben den Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Vorgaben des Senatsbeschlusses zum „Dualen Lernen" und dem WAT-Unterricht, findet das Thema auch Eingang in freiwillige Arbeitsgemeinschaften, die normalen Kernunterrichtsfächer als auch in eine Reihe von Sonderveranstaltungen. Die Akteure die sich vertiefend mit der Thematik an der Schule befassen, sind äußerst zahlreich.

Zwecks Legitimation und Werbung für die Schule, werden auf vielen Seiten der Internetpräsenz der Schule das Thema und die vielfältigen Kooperationen im Rahmen der Arbeitsweltvorbereitung besonders auffällig hervorgehoben.[413]

Dies ist keine völlig neue Entwicklung an der Schule, die recht junge Historie der Schule (s.o.) verdeutlicht, dass das Thema seit dem Zusammenlegen der beiden Schulen eine herausgehobene Bedeutung hat und bereits einige Jahre vor den Senatsbeschlüssen im Jahr 2011, systematisch der Ausbau der Verbindung von Schule und Arbeitswelt und die gezielte Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt erfolgte.

Die zentralen externen Kooperationspartner der Schule sind neben den Betrieben die Bundesagentur für Arbeit, ein Institut für Betriebsorganisation und Informationstechnik (privater Bildungsträger), eine Kompetenzagentur und eine Gesellschaft, die sich auf den Bereich Energie- und Umwelttechnik spezialisiert hat. Ebenso bietet sie in den Bereichen Holz, Elektronik, Farbe, Elektrotechnik und Metallverarbeitung und Bürokommunikation Tagespraktika an. Regelmäßig erfolgt die Teilnahme der Schule an einem Lebensweg- und Berufsfindungsparcours, der seit 2010 im Auftrag der Senatsverwaltungen für Arbeit, Integration und Frauen sowie Bildung, Jugend und Wissenschaft, der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg, der Bundesagentur für Arbeit, den drei Arbeitsagenturen im Land Berlin, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Berlin sowie durch eine zentrale Koordinierungsstelle der Übergangsgestaltungen in Berlin umgesetzt wird. Auch das „Berufe-Haus" ist Teil der Berufsorientierung, das ein Konzept

[413] Es erfolgt etwa die Teilnahme an einem Zertifizierungsprozess zur Berufsvorbereitung an der Schule.

zum Thema Inklusion in der Berufsorientierung bietet und von den TÜV-Werkstätten und einem Verein für Chancengleichheit und Arbeitswelt durchgeführt wird. Daneben gibt es die Beteiligung an Fachmessen und spezifischen Projekten, die in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung durchgeführt werden. Weitere Kooperationen bestehen etwa im Rahmen einer Projektwoche zur Berufsorientierung. Insbesondere regionale Kooperationspartner sind neben den Betrieben relevant in der Arbeit in dem Unterrichtsfach.

Die rechtlichen Vorgaben des Berliner Schulgesetztes zum „Dualen Lernen" schreiben den Schulen für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt jeweils eine verbindliche Veranstaltung pro Jahrgangsstufe vor (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2012). Die Inhalte und die konkrete Ausgestaltung sind den Schulen dabei freigestellt. Die Angebote weisen weit über die formalen Senatsvorgaben hinaus. Nach Einschätzung des Schulleiters nimmt innerhalb des Berliner Kontexts die Schule eine Vorreiterrolle in der konkreten Ausgestaltung des „Dualen Lernens" ein.[414]

In die einzelnen Veranstaltungen der Arbeitsweltvorbereitung ist jeweils eine Vielzahl von Kooperationspartnern eingebunden in die Schulpraxis. Neben den Experten die dauerhaft an dem Prozess beteiligt sind bestehen auch temporäre Kooperationspartner. Der Kernbereich der Arbeitsweltvorbereitung ist durch längerfristige Kooperationen formal festgeschrieben. Über die Art der Kooperationspartner ergeben sich auch spezifische inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Gesamtverlauf, wie weiter unten ausgeführt wird. Kennzeichnend für die Kooperationen ist zum einen die Dienstleistungsbeziehung und zum anderen zeigt sich in der Kooperationsanbahnung ein Wettbewerb um Partner beziehungsweise Klienten, als auch um die Finanzierung der Veranstaltungen oder Projekte.

Im Folgenden wird nun die schulische Organisation der Subjektivierung von künftigen Erwerbstätigen an der Schule ausgeführt, die den (dispositive) Möglichkeitsraum einzelner Subjektivierungsverläufe (mit-)strukturiert. Anschließend werden die idealtypischen Verläufe erläutert, die im Sinne von Anselm Strauss auch als Trajectory oder Arbeitsbögen beschrieben werden können. Den Schülern obliegt es, die einzelnen Arbeitslinien zu einer Kontinuität zu organisieren, d.h. über die einzelnen sozialen Veranstaltungen („Arbeitslinien") eine (möglichst) kohärente Selbsterzählung und Bewusstsein als künftige Erwerbstätige zu entwickeln sowie die konkreten Vorbereitungen zu organisieren und umzusetzen.[415] Die formale Organisation des Arbeitsbogens der Berufsvorbereitung erfolgt vornehmlich über die Arbeiten der vier[416] zentralen Akteure (die Schulleitung, die Leitung der Mittelstufe und die Leitung der Oberstufe sowie die Leitung des Bereichs Wirtschaft-Arbeit-Technik).

---

414 Der Fallvergleich mit einer Schule im Zentrum der Stadt konnte dies eher nicht bestätigen. Der Fallvergleich erfolgt im Rahmen des Projekts auf dem diese Arbeit beruht (siehe Ausführungen oben).

415 Ausführlich zum Konzept von Arbeit, Arbeitslinien und Arbeitsbögen bei Elihu M. Gerson und Anselm L. Strauss siehe Strübing (2005, S. 212ff.).

416 Da in der Arbeit vornehmlich die Klassen 7-10 im Zentrum stehen, werden die einzelnen Arbeiten im Bereich der gymnasialen Oberstufe nachfolgend weniger berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund der Schulstrukturreform lässt sich fragen: Welche Deutungen entwickeln die Akteure über die Reform und welche Folgen entstehen dadurch in der Praxis?

Die Berliner Reform zum „Dualen Lernen“ wird von den zentralen schulischen Akteuren, die auf den verschiedenen Leitungsebenen direkt mit der Übergangsvorbereitung betraut sind, als Ausformulierung und Umsetzung ihrer seit Jahren bestehenden Praxis gedeutet. Daher erscheint die Reform als kaum problematische Veränderung, beziehungsweise strukturelle Anforderung. Allerdings ergibt sich aus der Vielzahl von Programme und Akteure aus den spezifischen Strukturen der jeweiligen Programme, den unterschiedlichen Zeitregimen aller beteiligten (kollektiven) Akteure sowie der damit verbundenen weiteren Öffnung der Schule, eine zu bearbeitende Komplexitätssteigerung in dem Gesamtverlauf. Beispielsweise beinhaltet die Vielzahl der beteiligten Akteure einen erhöhten Kommunikations- und Koordinationssaufwand und eine immer wieder nötige Abstimmung der verschiedenen Teilaktivitäten in der Übergangsvorbereitung. Die Lösungsformen im Umgang mit dieser (Über-) Komplexität sind zusammenfassend: Hierarchische und formalisierte Ablauf- und Aufbauorganisation der Übergangsvorbereitung, Priorisierung durch die Adaption eines spezifischen Kompetenzsystems als zentrales Strukturprinzip, Segmentierung in Bezug auf die Abläufe und die damit verknüpfte inhaltliche und zeitliche Strukturierung der Übergangsvorbereitung. Verbunden ist damit eine räumliche Auslagerung spezifischer Veranstaltungen und spezieller Schülergruppen. Diese drei zentralen Organisationsprinzipien werden im Folgenden weiter ausgeführt.

Generell ist die Schule hierarchisch nach Leitungsfunktionen organisiert, wobei der Bereich der Arbeitsweltvorbereitung keine Ausnahme darstellt. Die hierarchische Organisation des gesamten Schulbetriebs findet ihren Ausdruck in verschiedenen Bereichen.

Beispielsweise zeichnen sich das Rollen- und das Schulverständnis des Schulleiters durch ein Managementverständnis aus. Als erster Schulleiter hat er vornehmlich den Aufbau der Schule umgesetzt. Dabei war die positive Erfahrung mit dem hierarchischen Schulmodell der ehemaligen DDR leitend. Auch die besondere Ablehnung des als partizipatives und vornehmlich vertikal orientiertes Organisationsmodell der BRD-Schulen gedeuteten Modells war dabei relevant.

Hierzu ein Zitat aus einem Gespräch:

> „(...) ick bin ja, komm ja aus der DDR (.) Äh so lange ich diese Schule hier leite, waren immer zwei Dinge für mich, für mich wichtig, einmal zum (.) diesen Primus Interparis Quatsch hier, diese (.) Scheindemokratie des Westens hier hab ick noch nie akzeptiert, ick hab gesagt, wenn ich ne Schule leite, dann leite ich sie so, wie se in der DDR geleitet wurde:. Kollektive Beratung, Einzelverantwortung(.) Bringe ich immer auf den Satz, auf den Punkt, einer muss der Chef sein:. Also ick (hör) mir allet mögliche wirklich an, Gremien *gerne*, stundenlang, können wa reden:. Irgendwann wird ne Entscheidung getroffen und da hab ich maßgeblich Anteil an der Entscheidung:. So funktioniert´s, nur so funktioniert´s. (...)“.

Für die einzelnen Schulfächer sind formal entsprechende Leitungspositionen eingerichtet sowie übergreifende Positionen, die die Leitung der Klassen 7-10 beinhalten.

Entsprechend der üblichen zeitlichen Organisationen an Schulen, ist auch die formale und inhaltliche Organisation der Berufsvorbereitung jeweils nach Jahrgangsstufen unterteilt (von Klasse

sieben bis Klasse dreizehn). Unterschieden werden dabei formal die Berufsvorbereitung der Mittelstufe und die der gymnasialen Oberstufe. Der Schulleitung obliegt in jedem Fall die letzte Entscheidung bei der Ausgestaltung des Gesamtkonzepts und auch der Kooperationen. Koordiniert und verantwortlich für das ausformulierte Konzept der Berufsvorbereitung ist die Mittelstufenleitung der Schule. Die Verantwortung und Koordination der Berufsvorbereitung der Oberstufe obliegt der Oberstufenleitung. Die konkrete Planung und Umsetzung erfolgt vornehmlich durch die Fachbereichsleitung des Bereichs Wirtschaft-Arbeit-Technik (im Folgenden WAT).

Dieser Fachbereich ist neben der Vermittlung der Fachinhalte[417] auch für die Abstimmung und Organisation der Berufsvorbereitung mit den anderen Fächern zuständig und initiiert gesonderte Veranstaltungen zur Berufsorientierung. Er steht auch für die Organisation und Begleitung der Praktika der Schüler.

Wichtiger Bestandteil sowohl der Koordination als auch der Durchführung der Arbeitsweltvorbereitung sind äußerst umfangreiche Dokumentationen (durch die Schüler und die Lehrenden). Die Aktenförmigkeit ist sicherlich charakteristisch für jede Schule, allerdings weisen diese eine besondere Form (bezogen auf die Dokumententypen) und auch spezifische Kontrollfunktion auf. Als Teil der schulischen Alltagspraxis werden z.B. Hefte der Berufsvorbereitung, in denen alle relevanten Dokumente gesammelt werden und die Teil des Unterrichtsgeschehens sind, verwendet. An der Schule wird ein Berufswahlpass verwendet, den auch einige der externen Berufsberater mit einbeziehen in ihre Arbeit.

Damit verdoppelt sich die Dokumentation über die Arbeiten und Verläufe der einzelnen Schüler, da neben den üblichen Dokumentationsformen nun eine zusätzliche Form der Dokumentationstechnik eingeführt ist. Diese ist auf das Engste mit dem spezifischen Kompetenzsystem und externen Kompetenzfeststellungsverfahren verbunden. Als typisches Element bürokratischer Organisation verweisen die Dokumentationstechniken auch auf Aspekte der Schrift- und Disziplinarmacht, wie Foucault ausführt (1977, S. 243 ff.). Damit werden die Akteure zu analysierbaren und beherrschbaren Fällen transformiert (Foucault 1976, S. 246). Diese Dokumentationen ist damit auch eine neue Form der Leistungsbewertung und Positionierung der Schüler im gesamtschulischen Verlauf der Übergangsvorbereitung.

Die Herstellung der Schülerfälle kann also als Verlauf beschrieben werden, der über verschiedene Orte, Akteurskonstellationen und spezifische Objektkonstellationen (insbesondere Inskriptionen verschiedener Formate) verteilt ist. Insgesamt erfolgt eine beständige Abstimmung zwischen den Fremd- und Selbstbeschreibungen.

Zentrales Prinzip der Organisation an der Schule ist die *Priorisierung* des Kompetenzsystems in der Zukunftsvorbereitung. Basierend auf der Vorstellung der Visualisierungsmöglichkeit des Handlungsvermögens, der definierten Kompetenzkategorien und auch der Annahme der Selbstreflek-

[417] Siehe hierzu https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/ Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff zuletzt am 13.04.2018

tion sowie dem Vermögen der Akteure sich entsprechend selbst in diesen Kategorien beschreiben zu können, wird dies in der Vorbereitung und im Entscheidungsprozess des Übergangsgeschehens verwendet. Differenziert wird dabei in natürliche Anlagen und erlernte Kompetenzen sowie auch spezifische Handlungsmotivationen (zu dieser typischen Unterscheidung in Handlungsantriebe und -vermögen in Kompetenzdiskursen siehe erneut Truschkat 2008). Auch beinhalten die Kompetenzvorstellungen die Annahme der Förderung und Pflege dieser sowie der begrenzten Kompetenzentwicklung. Unklar ist dabei oftmals, was die Gründe dafür sind und auch wo genau Grenzen bestehen. Entsprechend erfolgt die Kommunikation, Sensibilisierung, Feststellung und Förderung der Kompetenzen in der schulischen Übergangsvorbereitung. Letztlich werden die individuellen Kompetenzprofile mit einzelnen Berufen verbunden und dahingehend trainiert. Dies beinhaltet nicht nur die Vermittlung und Bewusstseinsbildung der Schüler über sich sondern auch über andere Akteure. Das vermittelte Wissen über die Fertigkeiten und das Gebrauchswissen wird als Routinewissen eingeübt (zu dieser Unterscheidung der Wissensbestände siehe Schütz/Luckmann 2003). Neben diesen Wissensformen werden auch weitere Inhalte vermittelt z.B. der Selbststeuerung und -reflektion, Werte und Normen der Handlungsorientierung, spezifisches Rollenwissen, Fachwissen über die Arbeitswelt und Berufe sowie allgemeines Wissen über das Übergangsgeschehen. Das Spektrum der Vermittlung reicht von der kommunikativen Reflektion, situativen Übungen spezifischer Rollen, dem Bewerbungstraining bis hin zur Typberatung. Ziel der Übungen ist das Erlernen eines kohärenten und stringenten Selbstentwurfs und eine entsprechende Erzählung. Die spezifische Kompetenzordnung wurde von einem externen Partner der Schule übernommen und ab der siebten Klasse verwendet. Insgesamt beinhaltet dies sieben Kompetenzkategorien, die nicht nur im WAT-Unterricht verwendet werden sondern auch den anderen Kernfächern zugeordnet sind.

Es lässt sich im Anschluss daran fragen, ob das beständige Evozieren der Selbstreflexion zu einer Verhinderung der Ausbildung von Routinen führt oder aber diese befördert.

Die Kompetenzraster sind neben den schulischen Noten wichtige Mittel der Beratung und verdoppeln und intensivieren damit die Subjektivierung, Bewertung und Positionierung der Schüler in der Übergangsvorbereitung.

Neben der Priorisierung anhand des spezifischen Kompetenzsystems, kann als übergreifendes Strukturprinzip das praktische Lernen, beziehungsweise das polytechnische Prinzip gelten. Die Begründung für das polytechnische Lernen erfolgt dabei vornehmlich über die Erfahrungen in der ehemaligen DDR. Andere reformpädagogische Ansätze wurden in den Interviews nicht benannt. Die Transformation, und in Teilen Nivellierung des polytechnischen Prinzips wird zumeist bedauert und Vorteile werden immer wieder betont. Über zwei Kooperationspartner versucht die Schule dabei so genau wie möglich diese Kontinuität weiter umzusetzen (Keil/Schmidt 2016, S. 98-100).

Das handlungsorientierte, tätige Lernen wird an der Schule als die beste Lernform für alle Situationen erachtet. Dabei wird ein Lernen an realen Lernorten favorisiert und entsprechend alle Si-

mulationen als defizitär erachtet, da diese nur eine begrenzte Intensität des Erlebens und damit des Erfahrungsaufbaus ermöglichen. In einer gesteigerten Ausprägung werden von einem der Experten dabei jegliche Formen geschützter Lernorte abgelehnt, die beispielsweise auch Ausbildungsverhältnisse kennzeichnen. Das reale Erleben der Situationen, der Akteurskonstellationen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, der Materialitäten der Arbeit und des gesamten Arbeitsablaufs, beziehungsweise Produktionsprozesses und auch Konsequenzen bestimmter Tätigkeiten zeichnen eine gute Praxis und damit gutes Lernen aus dieser Perspektive aus. Neben der Entwicklung der eigenen Interessen und dem Bewusstsein für Arbeit geht es auch darum, dass die Schüler lernen, wo ihre Grenzen sind und sich von den Eltern emanzipieren oder auch insgesamt einen eigenen Standpunkt entwickeln. Bei der Umsetzung des praktischen Lernens geht es darum, einen möglichst reibungslosen Übergang für die Schüler zu schaffen und keinen Bruch zwischen Schule und Ausbildung zu erzeugen. Im Idealfall und als Zukunftsmodell von einem der Experten erachtet, wird in allen Unterrichtsfächern die Arbeit an einem Werkstück durch die Schüler, die bei der Arbeit von den Experten beobachtet und bewertet werden.

Zum Stellenwert des praktischen Lernens an der Schule hier ein Zitat aus dem Interview mit dem Schulleiter:

> „Äh:::m und genau das ist das, was wir hier machen und versuchen zu machen. Soviel Praxis wie möglich, *soviel Einblick* wie möglich in die ganze *Bandbreite* des des Berufslebens äh äh in diesem Land, um (.) denen noch ihre Grenzen klar werden zu lassen. *Das geht*, das *kann* ich, das will ich auf *keenen* Fall."

Strukturierend fungiert das dargestellte Kompetenzsystem auch im Hinblick auf die oben beschriebene Dokumentation der einzelnen Verläufe der Schüler.

Die *Selbstdokumentation* der Schüler mittels des Berufswahlpasses fungiert in der Schule auch als Teil der Leistungsbewertung.

Differenziert und selektiert werden die Schüler entsprechend der Diagnostik über das Kompetenzsystem, die auch mit einer Separierung der Schüler einhergehen (Keil/Schmidt 2016, S. 100). Mittels der *Segmentierung* erfolgt die inhaltliche und zeitliche Ordnungsherstellung in der Übergangsvorbereitung, die mit spezifischen pädagogischen Entwicklungsmodellen verbunden sind. Beginnend mit dem siebten Schuljahr, erfolgt bis zum Ende der dreizehnten Klasse die Übergangsvorbereitung. Die Organisation der Übergangsvorbereitung der Mittelstufe wurde in den zentralen Elementen für die Oberstufe übernommen.

Ihr Schwerpunkt ist die biographische Reflexivität, die zunehmend in den Jahrgangsstufen mit der konkreten beruflichen Übergangsvorbereitung verknüpft wird. Der Fokus der Berufsvorbereitung beinhaltet Ausbildungsberufe in Handwerks- und Technikbetrieben.

Die inhaltliche Segmentierung ist in einem jeweiligen Thema zusammengefasst und den einzelnen Jahrgangstufen zugeordnet:

In der *7. Klasse* ist das Thema „Das bin ich"

Neben den Berufsorientierungsveranstaltungen und den Betriebsbesichtigungen erfolgt eine erste Kompetenzfeststellung der Schüler in einem Kompetenzparcours (siehe hierzu weiter unten die

Ausführung).

Das Motto der *8. Klasse* lautet „Das kann ich".

In ausgewählten Berufsfeldern, wie oben erwähnt, nehmen die Schüler teil an Tagespraktika bei externen Kooperationspartnern und erkunden erste Berufsprofile. Auch Bewerbertrainings sind Teil dieser Jahrgangsstufe. Ab der achten Klasse wird dann in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit mit dem Berufswahlpass gearbeitet.

Das Motto der *9. Klasse* lautet „Das will ich".

Das Schuljahr beginnt mit einem „Fahrplan zur Berufsorientierung", den die Schüler und Eltern erhalten. Das dreiwöchige begleitete Betriebspraktikum wird in dem Jahr durchgeführt und im Unterricht nachbereitet. Auch der Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) findet in dem Jahr statt. Bewerbertrainings mit Experten aus der Wirtschaft, Berufswahlmessen in den Berufsfeldern Handel, Versicherung, Gesundheitsdienstleistung, Lagerverwaltung und Pflegedienste, weitere Betriebsbesichtigungen, Berufsberatung, Job- und Ausbildungsmessen und die Erstellung der Bewerbungsunterlagen sind ebenso Teil der Übergangsvorbereitungen in der neunten Klassenstufe. Schüler können ebenso an bis zu drei Tagen, außerhalb der Schule praktisch in Betrieben (sozialen Einrichtungen des Bezirkes) arbeiten oder das Fach WAT als Wahlfach doppelt belegen.

Das Motto der *10. Klasse* lautet „Das mache ich".

Neben der Vorbereitung auf den Schulabschluss steht die Ausbildungsplatzsuche im Mittelpunkt. Neben obligatorischen Terminen bei der Berufsberatung können die Schüler an einer Arbeitsgruppe zur Berufswahl teilnehmen, Fachmessen und Bewerbungstrainings besuchen sowie auch an weiterführende Bildungseinrichtungen vermittelt werden. Für spezifische Schüler findet in dem Jahr ebenso eine Projektwoche statt, in der alle vorab genannten Bereiche der Berufsvorbereitung erneut umgesetzt werden (ebd., S. 101ff.).

Die Struktur der *Berufsvorbereitung der Klassen 10-13* wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung konzeptionell ausgearbeitet. Im Kern wurde dabei die Übertragung der Struktur der Mittelstufe auf die gymnasiale Oberstufe vorbereitet (ebenso erfolgt ein zentrales Eingangsgespräch in der 11. Klasse, wie weiter unten beschrieben für die siebte Klasse). Im Rahmen der Oberstufe können sie Universitäten besuchen, eine Studien- und Berufsberatung in Gruppen- und Einzelterminen wahrnehmen, teilnehmen an dem Besuch einer „Abi-Messe" und Messen zu Ausbildungsberufen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, ein Schnupperstudium oder weitere Praktika zu absolvieren. Oder es werden Besuche in sogenannten Schullaboren an den Universitäten durchgeführt. Entsprechend der Vororientierungen der Schüler erfolgt in der 11. Klasse die Wahl der Schwerpunktkurse im Hinblick auf die Berufsorientierung.

Wie bereits die einzelnen Jahrgangsmottos aufzeigen, erfolgt in dem Gesamtprozess, ausgehend von der eher offenen Berufsfelderkundung, der Selbstreflexion und Einübung in eine beruflich orientierte Selbstpräsentation, eine zunehmend konkrete Ausbildungs- beziehungsweise Studien-

vorbereitung. Charakteristisch für alle Jahrgangsstufen ist das Lernen in realen oder simulierten Berufsfeldern und das praktische Tun an diesen Lernorten.

Die Strukturierung der Berufsorientierung in der Mittelstufe weist also organisatorisch und inhaltlich eine klare Stufenlogik auf, d.h. es wird ein Weg verfolgt mit eindeutigen Regeln und insgesamt als Form der guten Übergangsvorbereitung vermittelt, die letztlich zu einem klaren Ziel führen soll. Eng damit verbunden ist die immer wiederkehrende Metapher und Formulierung die „Schüler auf die Schiene" zu bringen. Das unterstreicht erneut die Vorstellung eines Weges der begangen wird und oder aber auch die Eigenlogik von Verläufen, die einmal in Gang gebracht werden, beziehungsweise wurden.

In den Programmen wird zumeist auch an der privaten Seite der Schüler angesetzt und von dort aus eine Berufsorientierung (mit) entwickelt. Bemerkenswert ist, dass ein Großteil des Kernbereichs der Übergangsvorbereitung mit und durch externe Experten erfolgt.

Ausgehend von der allgemeinen Selbstthematisierung in der siebten Klasse, in der es noch nicht um das konkrete Rollenlernen geht, erfolgt, wie ausgeführt, die zunehmende Berufsvorbereitung. Dies kann auch als Teil des Übergangsmanagements in dem neuen schulischen Bildungsabschnitt gedeutet werden und der aktiven Einordnung der Schüler in das neue Schulumfeld. Hinsichtlich der Entwicklungslogik und Bewusstseinsbildung setzt dies in Teilen bereits eine Selbstreflexivität und auch Form der autobiographischen Selbstbeschreibung voraus, die in den Programmen eigentlich vermittelt werden soll. Durchgängig beschreiben die Experten Schlüsselsituationen der Bewusstheit der Berufsorientierung der Schüler, beziehungsweise ihre „Reife", die vornehmlich im Praktikum sich entwickelt. Dies wird dann auch als Beginn der Übergangsvorbereitung der Schüler gewertet. Insgesamt besteht ein Verständnis der klaren Grenzen des Übergangsgeschehens.

Mit der Segmentierung ist in der Übergangsvorbereitung auch eine *räumliche Differenzierung der Schüler verbunden*. Als Teil der Komplexitätsbewältigung und individuellen Förderung der einzelnen Schüler ist dabei die räumliche Differenzierung und Auslagerung an die externen Kooperationspartner charakteristisch. Entsprechend der Einschätzungen der Schüler werden die Schüler mit besonderem Förderbedarf gesondert unterrichtet. Je nachdem welchem Programm sie letztlich zugeordnet werden (z.B. Praxisklasse, Betreuung durch Berufseinstiegsbegleitung oder in der Sonderform des „Dualen Lernens"), wird eine unterschiedlich starke Separierung vorgenommen. Alles in allem lässt sich feststellen, dass die idealtypischen Verläufe in der Übergangsvorbereitung sich durch spezifische zeitliche und räumliche Strukturierungen unterscheiden und jeweils durch besondere Akteurskonstellationen gekennzeichnet sind. Das Interessante ist nun, dass insbesondere der negativ abweichende Verlauf und der Normalverlauf durch diese Aspekte auch charakterisiert werden können, während die positiv abweichenden Verläufe über keine gesonderten Räume, Akteure und Zeiten (zumindest bis zur zehnten Klasse) ‚verfügen'. Letztere sind dem Normalverlauf zugeordnet. Drei Formen der Übergangsvorbereitung und damit der Wissensvermitt-

lung lassen sich unterscheiden: Die Informierung, die Beratung und die Trainings (siehe hierzu auch Lorenzen/Schmidt 2015). Sowohl im Unterricht, als auch im Rahmen von anderen Veranstaltungen der Informierung, finden vornehmlich die Vermittlung von basalem Wissen über Ansprechpartner, Ausbildungsmöglichkeiten und die Formalitäten von Ausbildung statt. Grundlegend zeichnen sich die Formen der Wissensvermittlung durch eine Kurzfristigkeit und Standardisierung aus. Beispielsweise umfassen die Termine beim Coaching maximal 20 Minuten, die Eingangsberatung bei der Berufsberaterin etwa 10 Minuten. Allerdings sind die zeitliche Verteilung und Anzahl der Maßnahmen im schulischen Gesamtverlauf insgesamt relativ hoch.

Die Angebote stellen auferlegte Beziehungen für die Schüler dar, die eingebunden sind in die Rationalität schulischer Teilnahme- und Leistungserbringung. Die Nicht-Teilnahme an oder häufiges Fehlen bei diesen Veranstaltungen hat entsprechende Konsequenzen. In den Probeläufen der Trainings werden neben der Vermittlung von Fachwissen auch mögliche zukünftige Situationen eingeübt. Goffman (1980, S. 72 ff.) bezeichnet diese Formen als Modulationen, wie oben bereits angeführt, in denen Erfahrungen gesammelt werden und Fehler „[...] ohne größeren Schaden und mit belehrender Wirkung eintreten können." (Goffman 1980, S. 72).

In den einzelnen Programmen der Übergangsvorbereitung kommt es immer wieder zu Komplikationen und Störungen. Dabei stellen die Koordination der Vielzahl von Akteure und die Abstimmung der jeweiligen Arbeitslinien (Strauss) oft ein Problem dar. Die Koordinationsarbeit stellt einen eigenen Bereich innerhalb des Übergangsgeschehens dar.

Die Programme in denen die als ‚abweichend' klassifizierten Schüler behandelt werden, weisen eine problematische Finanzierung und damit verbunden kurze, beziehungsweise unterbrochene Laufzeiten auf. Fehlende Wissensbestände über die Arbeitswelt und das Nicht-Wissen über die Nachhaltigkeit der Übergangsvorbereitung formulieren die beteiligten Akteure ebenso als ein zentrales Problem (siehe hierzu auch Schützeichel 2013).

Durchweg bereitet die schulische Übergangsvorbereitung vornehmlich auf Normalarbeitsbiografien in Ausbildungsberufen vor. Alternative Lebens- und Arbeitsentwürfe sowie Studienberufe werden nicht oder nur wenig berücksichtigt. Dies steht im Spannungsverhältnis mit den Aspekten, die durch externe Experten vermittelt werden.

Die Übergangsvorbereitungen umfassen mehr als ‚nur' die Vorbereitung auf das nachfolgende System, also die Übergangsvorbereitung auf einen möglichen Ausbildungsplatz, ein Hochschul- oder Universitätsstudium. Dies beinhaltet auch die Vermittlung von Wissen über die nachfolgende Arbeitswelt und damit verknüpftes Übergangswissen wie beispielsweise Wissen über formale Zugangskriterien, Ansprechpartner, Informierungsmöglichkeiten u.v.m. (Lorenzen/Schmidt 2015; Keil/Schmidt 2016a). Die Vorbereitungen adressieren weitreichende Selbst- und Lebenstechniken. Es kann hier also von einer umfassenden Zukunftsvorbereitung und Subjektivierung gesprochen werden, weshalb ich die Begrifflichkeit der Berufsvorbereitung oder auch der Übergangsvorbereitung für zu eng erachte und den Begriff der Zukunftsvorbereitung in der Arbeit

verwendet habe.

Insgesamt sind die einzelnen Angebote in der Mittelstufe auf das engste miteinander verbunden und über die Kommunikation der Experten untereinander, die Leiterin des Fachbereichs und die Zirkulation der zentralen Dokumente miteinander verflochten. Gespräche bei der Berufsberaterin der Agentur für Arbeit dienen nicht nur der Informierung, sondern auch der Kontrolle der Fortschritte der Schüler und deren Platzierung in dem gesamten Verlauf. Ausgehend von diesen Gesprächen erfolgt ggf. eine Umplatzierung der Schüler in dem Trajectory.

Zentrale *Wissenselemente über Arbeit und Arbeitswelten*, die Teil der Ordnung sind, wurden bereits ausgeführt. Neben der positiven Vorstellung und den handlungsleitenden Idealen der betrieblichen Produktionsarbeit, Normalarbeitsbiografien und Normalarbeitsverhältnissen besteht die Vorstellung von Arbeit als zentraler Wert des Lebens und damit verbunden der Einschätzungen auch von einzelnen Schülern in deren sozialem Nahfeld (hierzu weiter unten). Berufe werden in weiten Teilen als (binär) vergeschlechtlicht vermittelt.

Betriebliche Produktionsarbeit als Ideal guter Arbeit leitet, wie bereits ausgeführt, zu einer besonderen Förderung von Ausbildungsberufen. In Teilen erfolgt auch die Beschreibung von Universitäten innerhalb dieses Deutungsmusters.

Relevant für die Strukturierung ist ebenso die spezifische *Deutung von Übergängen* im Allgemeinen. Das Leben wird als Abfolge von Übergängen verstanden und als Lösung der Herausforderungen, die sich daraus ergeben und die so früh wie möglich ansetzende Übergangsvorbereitung als probates Mittel erachtet (Keil/Schmidt 2016, S. 110ff.).[418] Als Aufgabe der Schule wird sodann die (weitere) Schaffung des Bewusstseins für die Übergänge erachtet und ebenso die Kompetenzprüfung und -bildung. Hinsichtlich der Schüler besteht die Erwartung und Anforderung der aktiven, selbstgesteuerten und verantwortungsvollen Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf. Das Kompetenzsystem und die beständige Arbeit an Kompetenzen werden als Lösung für ein Leben, das beständig im Wandel ist und in dem Übergangsprozesse zunehmen, erachtet. Ebenso werden durch die Annahme der permanenten Wandlungsprozesse im Leben und die Fragilität und beständige Anpassung der erworbenen Wissensbestände, Schwierigkeiten und ‚erfolglose' Übergänge in den Verantwortungsbereich der Schüler verlagert. Die Schaffung des Bewusstseins der Schüler für den Übergang beinhaltet dabei nicht nur das Bewusstsein, dass der Übergang kommt, sondern auch den Abgleich zwischen den Zeugnisnoten und möglichen Berufsausbildungen hergestellt zu haben, also einer Form der realistischen Statuseinschätzung.

Damit sind die, im ersten Kapitel beschriebenen, Wissensformen (Beck) in Teilbereichen benannt. Wobei es schwierig ist, aus diesen Daten Fehler oder Irrtümer zu erkennen (siehe hierzu auch die Erklärung im Methodenkapitel).

Insgesamt lassen sich *drei idealtypische Verläufe in der Übergangsvorbereitung* der Schüler feststellen: Ein

[418] Als Zugangsvoraussetzung zu der Schule wird bereits die Zukunfts- bzw. Berufsvorbereitung der (möglichen künftigen) Schüler im Gespräch mit dem Schulleiter erfragt.

Normalverlauf und positiv wie negativ davon abweichende Verläufe. Ab der achten Klasse erfolgt die Hinwendung und Sichtbarkeit von „Problemfällen", die in der neunten Klasse als eigene Kategorie, beziehungsweise Gruppe behandelt wird und damit einen eigenen Verlauf aufweist der vom Normalverlauf abgekoppelt ist (siehe oben das Beispiel zu den Praxisklassen). Zu Beginn der neunten Klasse sind diese Schüler zumeist ausdiagnostiziert und werden entsprechend in einem anderen Trajectory platziert. Neben den oben ausgeführten gesonderten Lernformen und -orten entsteht auch eine veränderte Akteurskonstellation, mit der die Schüler zu tun haben. Dies beinhaltet, dass die Platzierungen ab der siebten Klasse in den Verläufen auch eine spätere mitstrukturieren. Über die Potenzialanalysen der Schüler in der siebten und achten Klasse erfolgen zum einen die *Differenzierung* und zum anderen die weitere *Platzierung*. Eine Eingangsfrage in der Beratung kann als Schlüsselfrage gelten. Jeder Schüler soll in der Beratung sagen, was er künftig machen wolle und es begründen.

Schüler, die das nicht genau wissen oder dies auch nicht versprachlichen können, kommen zu Intensivberatungen außerhalb der Schule. In diesem Gespräch wird entschieden, ob der Schüler als ‚negative Abweichler' eingestuft wird und Beratung durch Berufseinstiegsbegleiter oder Sozialpädagogen erhält (ebd., S. 91, 112ff.).[419]

Die Motivation und Interessen einzelner Schüler ist hierbei ein zentrales Beurteilungskriterium der Experten. Positive Zuschreibungen und Auswahl der Schüler erfolgt über die Einteilung in bilinguale Klassen.

Die differenzierte Typisierung und Klassifikation der ‚Problemfälle' erfolgt über die Einschätzung der Eigeninitiative und Motivation, über Noten und auch ob bereits unterstützende Angebote, wie z.B. Nachhilfe in Anspruch genommen werden. Ebenso werden die sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen und das Zeitmanagement der Schüler miteinbezogen. Als Gründe für auffälliges oder abweichendes Verhalten werden gesundheitliche oder psychische Probleme, Drogenkonsum o.Ä. angenommen und entsprechend weitere Experten in die Beratung dieser Fälle einbezogen. Basierend auf den so bestehenden (mehrfachen) Gutachten werden die Schüler weiter betreut und auch Entscheidungen über weitere Übergangsvorbereitungen vorgenommen, z.B. das Einmünden in spezifische Ausbildungsgänge. Die gesonderten Lernformen zeichnen sich durch eine besonders intensive Praxisorientierung aus. Idealtypisch erfolgt die Unterstützung dieser Schüler über die Integration in den normalen Unterricht und deren Motivierung über das Aufzeigen von Alternativen oder auch Hinweise auf die Benotung der Schüler. Schüler, die sich ‚verweigern' gelten als noch beratungsfähig, hingegen fallen die, die sich völlig verweigern, aus der normalen Beratung heraus und können als die ‚negativ Klassifizierten' erachtet werden.

Neben der angesprochenen sonderpädagogischen Betreuung bestehen kaum oder keine Unterstützungsstrukturen der ‚negativ abweichenden' Schüler an der Schule, die vornehmlich als „unmotivierte, uninteressierte Schüler" und/oder „Verweigerer" bezeichnet werden und damit wer-

[419] Allgemein zu Fallkonstruktionen in Beratungen siehe z.B. Schützeichel (2014).

den ein Stück weit erschwerte, sich verstetigende oder gar scheiternde Verläufe in Kauf genommen.

Insgesamt erfolgt durch die Experten eine wohlwollende Einschätzung der Schüler und auch Formen der besonderen Solidarisierung mit den ‚Problemfällen'. Die möglichen Unsicherheiten der Jugendlichen oder auch die Anforderungen, die durch den Wandel der Arbeitswelten bestehen, werden dabei in die Beschreibungen der Schüler mit einbezogen (ebd.).

Hinsichtlich der Wahrnehmung struktureller Wandlungsprozesse erscheint den Experten an dieser Schule der Übergang zwischen Schule und dem nachfolgenden Bildungssystem als unsicher und risikoreich und ebenso formulieren sie auch einen Wandel hinsichtlich der Familienstrukturen. Diese erscheinen fragil mit kaum bestehenden Unterstützungsstrukturen in den familiären Zusammenhängen wurden thematisiert. Auch besteht die Wahrnehmung des Wandels in der schulnahen Sozialstruktur des Bezirks. Fehlende soziale Kompetenzen oder Tugenden der Schüler werden aus diesen Aspekten erklärt. Das familiäre Umfeld wird von den Experten als relevant für die Motive, Relevanzen und auch Aktivitäten der Schüler in der Übergangsvorbereitung angenommen und gehen ebenso ein in die Fallkonstruktion und die Ableitung von erzieherischen Aufgaben ihnen gegenüber. Insgesamt zeigte sich aber, dass die Experten kaum Kontakt zu den Eltern oder Einblicke in die sozialen Lebensbedingungen der Schüler haben und können daher nur als weitestgehend stereotype Wissensbestände erachtet werden. Bei allen interviewten Experten ließen sich negative kategoriale Vorstellungen ausmachen, die sich auf die Eltern der Schüler beziehen. Diese werden zumeist auf Eltern projiziert, die dauerhaft arbeitslos sind und als Stereotype die Passivität der Personen, die selbstverschuldete Lage und damit verbundene Zuschreibung der Verantwortungslosigkeit den eigenen Kindern gegenüber, aktivieren. Temporäre Arbeitslosigkeit wird ebenso negativ bewertet, allerdings in einer graduellen Form. Daraus leiten die Experten ab, dass diese Kinder vor den negativen Einflüssen ihrer Eltern bewahrt werden müssten und bereits bestehende negative Einflüsse verändert werden sollten. Auch aus dem oben ausgeführten positiven Arbeitsverständnis der Experten leiten sich einige der Bewertungen der Erwerbsbiografien der Eltern ab. Positiv werden allerdings, was wenig überrascht, die Eltern eingeschätzt die ihre Kinder unterstützen, ermutigen und über die Übergangsvorbereitungen informiert sind (ebd., S. 111-115).

Ebenso kann als Teil der gesamtschulischen Organisation das Selbstverständnis der Experten erachtet werden, dass ich kurz darstellen werde. Wie bereits oben in Teilen angemerkt, ist die vergangene Lebenswelt in der DDR ein wichtiger Bezugs- und Vergleichspunkt für die Experten an der Schule. Dies geht in Teilen so weit, dass die Selbstbeschreibung allein über die Kategorie der „Polytechnik" erfolgt, in der sich das gesamte System der DDR spiegelt und somit auch insgesamt die Selbstpositionierung in dem Modus erfolgt.

Zum einen erfolgt der Bezug zur DDR über das Deutungsmuster der Polytechnik. Zum anderen werden auch Bezüge zu einzelnen biographischen Erlebnissen hergestellt. Bei den Rollenbe-

schreibungen des Lehrerberufs tritt als zentrale Aufgabe der Experten immer wieder ein starkes erzieherisches Verständnis der Lenkung und Steuerung auf und vermischt sich mit Aspekten, die sich aus dem Rollenverständnis von Managern und Beratern speisen. Insbesondere die Aufgabenbeschreibung der Experten in der Oberstufe enthalten Vorstellungen vom Management d. h., dass lediglich punktuell steuernd und kontrollierend in (wünschenswerterweise) eigenständig organisierte und durchgeführte Lernprozesse der Schüler eingegriffen wird und die Experten für einzelne Schüler punktuell beratend und begleitend zur Verfügung stehen. Die Rollenbeschreibung der externen Experten lässt sich als „beratende Dienstleister" zusammenfassen, mit Ausnahme der Berufseinstiegsbegleitung, die ihre Rolle als Begleiterin beschreibt (ebd., S. 108f.).
Insgesamt ließe sich zugespritzt formulieren, dass weniger die Ausbildung von Generalisten an der Schule erfolgt, als vielmehr die schnelle Platzierung in Ausbildungsberufe, mit entsprechenden Platzierungsangeboten durch die Schule.
Nachfolgend werde ich ausgewählte soziale Veranstaltungen aus dem gesamtschulischen Verlauf der Zukunfts- beziehungsweise Berufsvorbereitung darstellen, entsprechend der zeitlichen Ordnung an der Schule. Zur Definition „sozialer Veranstaltungen" siehe Erving Goffman. Im Gegensatz zum Begriff der sozialen Situation (siehe die Kapitel oben) zeichnen sich soziale Veranstaltungen durch eine stärkere Begrenzung aus und einen gemeinsam geteilten Fokus der Aufmerksamkeit, vgl. Knoblauch (1995, S. 176f.). Nach einigen einführenden Darstellungen folgen Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen und die zentralen Analyseergebnisse. Abschließend erfolgt eine Zusammenschau der Ergebnisse, vergleichend über die Veranstaltungen hinweg. Als Auswahlkriterium für die Veranstaltungen diente der Stellenwert, den diese im Verlauf der schulischen Organisation haben und deren ‚Repräsentativität' für derartige Veranstaltungen, natürlich auch vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit.

4.2 Typische Situationen schulischer Subjektivierungsweisen im Schulverlauf

Nachfolgend werden die ausgewählten typischen Situationen der schulische Zukunfts- und Berufsvorbereitung vorgestellt. Beschreibungen aus dem Unterrichtsfach Arbeitslehre an der Schule sind kein Gegenstand der folgenden Kapitel. Diese wurden als Hintergrundinformationen und Vergleichsdaten in der Arbeit verwendet.

4.2.1 Venu en tournée!

Eine der zentralen Veranstaltungen, an der die Schüler der Schule teilnehmen und an der ebenso zentrale Akteure der Bundesebene beteiligt sind, ist ein sogenannter Kompetenzparcours.
Die Veranstaltung ist als mobiler Parcours mit verschiedenen Stationen konzipiert, der durch das gesamte Bundesgebiet reist und dadurch eine hohe Teilnahme an Schulen und Schülern aufweist. In dem Parcours wird in das „Kompetenzdenken" eingeführt und Schüler entlang der spezifi-

schen Kompetenzen der Veranstaltung differenziert. Das durch die Organisatoren entwickelte Kompetenzsystem wurde als Leitsystem an der Schule übernommen, daher die besondere Bedeutsamkeit und Auswahl des Falls.

Der Begriff des Parcours verweist bereits auf die Tradition des Einsatzes solcher Formate, die in längerer historischer Betrachtung im Sport und Militär eine besondere Bedeutung hatten und haben. Das Prinzip folgt der Logik von einzelnen Stationen, in denen Aufgaben gelöst werden müssen. Am Ende erfolgt eine Zusammenschau des Durchlaufs und in diesem Fall die Zuordnung zu spezifischen Berufsfeldern.

Als erster Parcours einer zentralen und großen politischen Einrichtung, die u.a. mit dem Thema der Gesundheitsprävention und -aufklärung betraut ist, wurde erstmals in Kooperation mit einer anderen großen politischen Einrichtung, die u.a. mit der Begleitung, Verwaltung und Politik rund um das Thema Arbeit befasst ist, die Berufsvorbereitung und Lebensplanung verknüpft und eine gemeinsame Aufklärungskampagne entwickelt. Eine zentrale Steuerungsinstanz fungiert dabei als koordinierende Agentur, d.h. der Planung, Verwaltung, Umsetzung, Evaluation und dem Marketing. Als allgemeines Format der Wissensvermittlung hat das Parcoursformat, der erstgenannten Agentur eine längere Tradition und wurde als Format der Wahl auch für diesen Themenbereich erachtet. Die konkrete Realisierung erfolgte durch eine Person, die im Theaterbereich tätig ist. Für die Entwicklung des Kompetenzsystems wurden als zentrale Begriffe „Stärken und Schwächen“ gewählt. In der Entwicklung des Parcours, laut Aussage der Referatsleiterin, wurden zunächst Hauptschüler als Zielgruppe definiert und aber ausgedehnt auf alle Schüler und Schultypen. Ebenso werden explizit die Eltern und Lehrkräfte angesprochen und einbezogen in den Parcours. Insbesondere das Spüren und Ausprobieren der eigenen Kompetenzen, als Form der Selbstwirksamkeitserfahrung gilt als zentrales Argument für die Form der Wissensvermittlung, als aktives, tätiges Format. Dabei sollen spezifische Zielgruppen besonders angesprochen werden. Das Thema der Reise dient in dem Parcours als zentrale Metapher und roter Faden für den Ablauf. Dass Reisen bildet, wird begründet über eine der zentralen antiken, griechischen Erzählungen, in der eine Verwandlung des Hauptprotagonisten im Zuge einer Reise mit vielen und schweren Aufgaben erfolgt. Diese Bildungsidee wird verbunden mit einzelnen Deutungsmustern und typischen Symbolen für diese, die aus dem popkulturellen Bereich stammen und eine avantgardistische und einflussreiche Musikband der 1960er Jahre mit reformpädagogischen Elementen verbindet. Das spielerische Lernen in dem Parcours führt und verbindet Kompetenz- und Arbeitsfelder sowie Lebensbereiche und weist durch den Spielcharakter ebenso eine Vermittlung des Spielprinzips auf. Allerdings weist der Parcours keinen Übungscharakter auf, da jeder Schüler nur einmal den Parcours durchläuft und ebenso sichtbare Kompetenzsticker an den Schülern ‚angebracht‘ werden. Diese werden am Ende ausgezählt und basierend darauf eine Zuordnung von Berufsfeldern vorgenommen. Sechs Stationen bestehen in dem Parcours: Das sind neben einem „Terminal“ zu Beginn und am Ende des Parcours, vier Stationen in dem Gesamtverlauf, an de-

nen unterschiedliche Aufgaben gelöst werden. Die Lehrer werden als Begleiter in einem speziellen Bereich platziert. Neben den Organisatoren des Parcours sind für den Ablauf verschiedene Aufgaben vorgesehen. Die Moderatoren die durch den Parcours leiten werden als „Futura" bezeichnet. Die verschiedenen lokalen Kooperationspartner und auch die Stellvertretenden der genannten Agenturen begleiten und beobachten die einzelnen Schüler und verteilen die Kompetenzsticker. An einigen Stationen stellen sich die jeweiligen Begleiter vor und erklären, welche Angebote ihre Agentur den Schüler zukünftig zur Verfügung stellen könnte. An den einzelnen Stationen sind wiederum andere Personen für den Ablauf sowie für die Reflexion am Ende der Aufgabe zuständig. Der mobile Parcours wird entsprechend der lokalen Bedingungen durchgeführt, z.B. in Turnhallen.

Sieben Kompetenzen werden in der Ordnung unterschieden, die personalisiert sind und zu Beginn des Durchlaufs noch entsprechend einer kategorialen Ordnung und im Verlauf als graduelle Stärken vermittelt werden. Stärke und Spaß, beziehungsweise Interessen wurden und sind dabei miteinander verknüpft. Die jeweiligen Stärken werden vielseitig symbolisch vermittelt und umfassen:

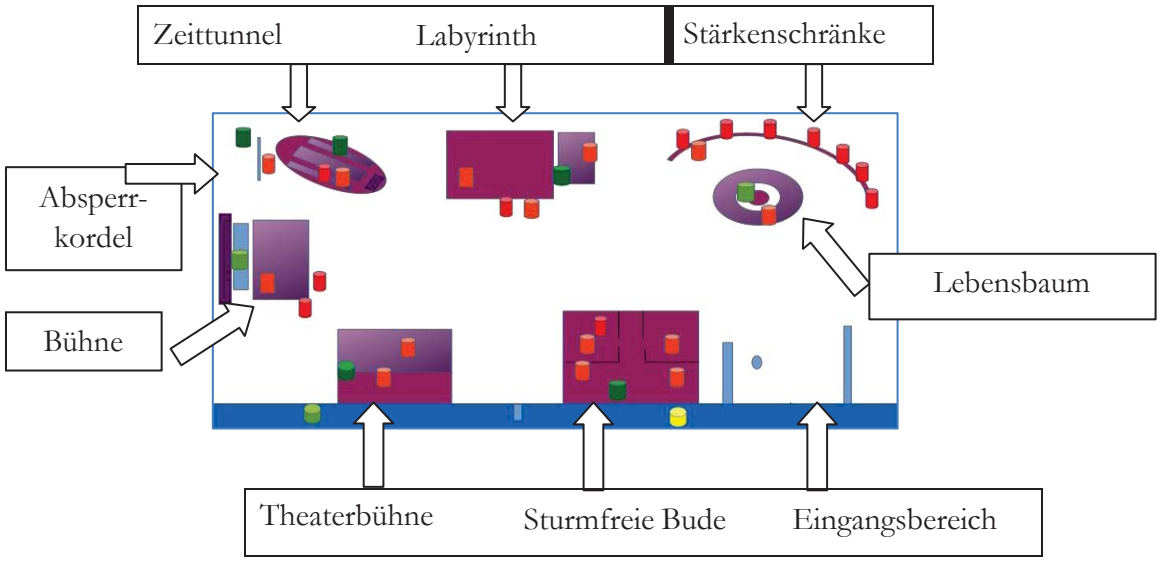
1. Eine Stärke, die vornehmlich auf *handwerkliches Geschick* ausgerichtet ist, bildet die erste Stärke.
2. *Ordnung* als Stärke wird durch Verantwortungsbewusstsein und Organisationstalent vermittelt sowie auch das „Ordnung halten", was durch ein typisches Objekt aus dem Büro- oder auch Verwaltungsbereich symbolisiert wird.
3. Der *Umgang mit Zahlen* und mathematischen Methoden stellt die dritte Stärke dar.
4. *Unterstützende Stärken* als helfend, unterstützend, kümmernd in einer asymmetrischen, dyadischen Konstellation stellen die vierte Stärke dar.
5. *Kommunikationsfähigkeit* und insbesondere Beratungskommunikation wird als fünfte Stärke angeführt.
6. *Kreativität und Spaß an fantasievollen Gestaltungen* bilden die sechste Stärke.
7. Der *Umgang und Geschick mit Flora und Fauna* bildet die letzte Kompetenz.

Die koordinierende Agentur führt vorab und durch eine Einweisung der Akteure, die an dem Tag vor Ort sind, die lokalen Kooperationspartner in den Ablauf und Inhalte des Parcours ein. Eine Vielzahl von begleitenden Dokumenten, Flyern und Tafeln mit Kompetenzsymbolen und Aufgabenbeschreibung der einzelnen Spielstationen sind neben den, zum Teil aufwendig arrangierten Stationen, Bestandteile des Parcours. Die Schüler werden in vorab eingeteilten Gruppen durch den Parcours geleitet und erhalten ein „Logbuch", in das sie am Ende ihre gesammelten Sticker einkleben können. Von Seiten der durchführenden Agenturen des Parcours und auch von Lehrerseite sollte dieser Kompetenzbogen nach dem Geschehen mit den Eltern besprochen und im Unterricht weiter verwendet werden. Der Anspruch und Teil der Diffusion der Kompetenzlogik in dem Parcours lässt sich daraus erklären. Allerdings, und das ist auch eins der Probleme im Umgang mit dem Berufspaß, erfolgt zumindest an der untersuchten Schule eine unregelmäßige

Verwendung der Dokumente. Der Ablauf im Parcours ist technisch und akustisch vermittelt und unterstützt durch eine Reihe von Elementen. Der zeitliche Ablauf ist eng getaktet und erlaubt kaum Störungen und Reparaturhandlungen in dem Ablauf. Insgesamt werden so an einem Tag mehrere Schulklassen durch den Parcours geleitet. Nach der Begrüßung der Teilnehmenden und der Vorstellung der „Gastgeber" im Parcours durch einen Imagefilm und die zentrale Futura (im Bühnenbereich), erfolgt die Einführung in die Kompetenzordnung im Parcours und das Prinzip der Verteilung der Kompetenzsticker über kleine praktische Übungen. Im Uhrzeigersinn erfolgt sodann der Durchlauf der einzelnen Gruppen an den Stationen.

Insgesamt weist die Raum- und Akteurspositionierung folgende Ordnung auf:

- Himmelblau: Trennelemente
- Bordeauxrot: zentrale Elemente der einzelnen Stationen
- Purple: Sitzfelder (Schüler)
- Dunkellila: Monitore/Videoleinwand
- Blau: Balkon
- Zylinder: Akteursgruppen
- Orange: Schüler
- Grün: Stationsleiter
- Hell-Grün: Moderation (Futura)
- Gelb: Lehrer
- Rot: Reiseleiter



Zu den Stationen im Einzelnen:

Das Szenario der Station „Zeittunnel" ist die Imagination der Zukunft. Im „Labyrinth" erfolgen Gruppenarbeiten, die durch den Aufbau führen. Im Rahmen der „Bühnenstation" werden selbsterfundene Stücke von Schülergruppen zu vorab festgelegten Themen aufgeführt. Die Station „Sturmfreie Bude" setzt genau dieses Szenario um. Über kleine Aufgaben in einzelnen Zimmern müssen die Schüler eine unordentliche Wohnung nach einer Feier wieder aufräumen. Wie oben angedeutet, werden die Schüler jeweils durch die Erwachsenen an den Stationen beobachtet und erhalten jeweils Kompetenzsticker. Am Ende versammeln sich alle um einen „Lebensbaum", der durch eine DNA-Helix symbolisiert ist. In der Krone des Lebensbaums befinden sich verschiedene Objekte, die die Zeit während und nach den vorab durchlaufenden Stationen symbolisieren, wie z.B. eine Schultüte, eine Brille, einzelne Schuhe, ein Herz, ein Ausbildungsvertrag und Baby-

schuhe. Insgesamt erinnert diese letzte Station in dem Parcours an einen dörflichen Marktplatz, an dem alle Akteure zusammenkommen und die Schüler über die Zukunft beraten.

Nach der Zusammenschau des Durchlaufs erfolgten in diesem Bereich das Auszählen der Kompetenzsticker und die nachfolgende Zuordnung der Schüler zu einzelnen „Kompetenzschränken". Diese beinhalten verschiedene Symbole und Objekte anhand derer mögliche Berufe erkundet werden können. Nach einer Verabschiedung endet der Parcours.

Ausgehend von der Begrüßung im Parcours werde ich nachfolgend einen typischen Ablauf aus den Beobachtungen darstellen. Als Reisebegleiterin habe ich teilnehmend an dem Parcours mitgewirkt, inklusive der Einweisung.

Personen in dem Parcours und Anonymisierung:

Kompetenzparcours: VOT

DK: Leiterin einer Steuerungsagentur für schulische Berufsvorbereitungen F:

Futura (Moderation im Parcours)

Z: Beraterin einer staatlichen Institution mit der Zielgruppe: Jugendliche unter 25 Jahren (ich betreute die Gruppen als „Reisebegleiterin")

A: Forscherin A

C: Stationsbetreuerin „Sturmfreie Bude" P:

Stationsbetreuerin „Labyrinth"

M: Stationsbetreuer „Bühne"

N: Stationsbetreuerin „Zeittunnel"

S (mit weiteren alphabetischen Zusätzen): Schüler aus der Klassenstufe sieben verschiedener Schulen aus zwei Berliner Bezirken

R: Auszubildende zur Sozialassistenz

Gesprächsanalytische Transkriptionskonventionen nach Selting (1998); und Knoblauch/Schnettler (2007, S. 293) (Auszug):

(.)	kleine Pausen
(3.0)	längere Pausen (in Sekunden)
=	schnelle Anschlüsse
, ?	steigende oder stark steigende Intonation
: .	leichte oder stark fallende Intonation
*	betont
°	leiser
LAUT	lauter
wa-	abgebrochene Äußerung, Korrekturansatz
schu:::	gedehnt
(schule)	unsichere Transkription
( )	unverständliches Wort
<u>unterstrichen</u>	Redebegleitende- oder Zeigegesten zur verbalen Äußerung

Beginn der Einführung in den Parcours (Bühnenbereich)

Nachdem die Schüler vor dem Bühnenbereich auf Hockern Platz genommen haben, beginnt die leitende Moderatorin, die auf der Bühne vor einer Leinwand steht (Frontalsituation) mit der Begrüßung und Einleitung in den Parcours. Es folgt die Einteilung in die Gruppen und der Durchlauf beginnt. In der Anfangssequenz wird bei den Reisebegleitern ein „Ticket für die Zukunft" gelöst. Die Schüler beginnen, sich in den Gruppen zusammenzufinden. Fr. Z und ich sind die grüne Gruppe, die acht Teilnehmende umfasst. Die Schüler erhalten einen Schlüsselanhänger. Den „Schlüssel für die Zukunft" können sie sich nachfolgend in dem Parcours ‚erarbeiten'. Neben der Markierung der einzelnen Gruppen fügt sich die Symbolik des Schlüsselanhängers stimmig in die Reisemetapher des Parcours. Der Parcoursdurchlauf beginnt am Zeittunnel, der ersten Station.

Station „Zeittunnel"

Die Moderatorin steht am Eingang des Tunnels und stellt sich vor: „Mein Name ist N, ich bin eure Pilotin. In dem Zeittunnel kann man in die Zukunft reisen". Sie beginnt einige Schüler direkt anzusprechen und einige ihrer möglichen Zukunftsszenarien darzustellen. Es ist immer dasselbe kommunikative Muster, mit dem das Szenario eingeleitet wird: „Ich habe Dich in der Zukunft gesehen…" „Dich habe ich auch in der Zukunft gesehen…". Z.B. hat ein Teilnehmer in dem Szenario ein Stipendium, oder ein anderer Teilnehmer ist in 15 Jahren Vater von zwei Kindern usw. Die Kinder kichern, hören gespannt zu und scherzen mit der direkten Person neben sich ein wenig. Beendet wird die Einleitung mit der Auflösung durch N: „Nein, ich kann natürlich nicht in die Zukunft reisen." Die Schüler werden aufgefordert sich einer „Stärketafel" zuzuordnen. Die Tafeln liegen auf dem Boden und sind zur Kopfseite hin durch eine „Absperrkordel" vom Rest des Bereichs getrennt. Die Schüler versammeln sich nach und nach vor den Tafeln. Entsprechend der vorherigen Anweisungen wandern Fr. Z und ich von Schüler zu Schüler und verteilen Sticker. Diese klebe ich nach Absprache den Schülern zumeist auf die Schulter oder den Oberarm. Fr. Z verfährt ähnlich. Nun werden die Schüler erneut aufgefordert sich einer zweiten Tafel zuzuordnen. Punktuell geht N von Schüler zu Schüler und fragt, warum sie sich zu den Stärken gestellt haben, z.B. „Was genau reparierst du?" „Warum Babysitten?" Auch wird nachgefragt, welche Berufe die Schüler mit den Stärken verbinden (welche Berufe sind mit der Stärke „Babysitten" denkbar? Z.B. Erzieher, Arzt). Es wird ein wenig über die Berufe geredet (z.B. ein Hausmeister verdient ganz gutes Geld, was genau wird am Computer gemacht?). Die Schüler laufen erneut an den Tafeln entlang und stellen sich wieder vor eine Tafel. Fr. Z und ich wandern erneut von Schüler zu Schüler und verteilen Sticker. N verteilt ebenfalls in beiden Durchläufen Sticker. Die Schüler sind mit sich selbst und ihren Nachbarn beschäftigt und es ist im Grunde keine Zeit, um mit jedem Einzelnen die Vergabe der Sticker oder die Sticker selbst zu besprechen. Die gesamte Gruppe wird nun von N aufgefordert den Tunnel zu betreten. Die

Schüler sind schnell im „Tunnel“ und wir (Fr. Z, A und ich) steigen am Ende der Gruppe in den Tunnel. Dessen Inneres besteht aus einem langen Tisch mit jeweils zwei Bänken an jeder Seite. In der Mitte des Tisches befindet sich ein Laptop und Beamer, nebenbei liegen ein paar kleine Fototafeln. N platziert sich auf der Sitzlehne der Bank in der Mitte der Gruppe und beginnt mit der Einleitung der Fragerunde. Auf die Seitenklappen des Tunnels werden nun Bilder projiziert und zu jedem Bild stellt N die Frage: „Ist das möglich?“ Es wird beispielsweise eine Frau an einem Schweißgerät gezeigt. Die Kinder melden sich und erklären zunächst was sie da sehen, was das für ein Beruf ist und welche Meinung sie dazu haben. Die Antworten sind sehr kurz und die Fragen werden in schneller Reihenfolge gestellt. A, Z und ich verteilen jeweils nach einer Antwort Sticker an die Schüler. Auch fragt N: „Habt ihr einen Traumberuf?“ und was ihnen wichtig ist: „Einen Beruf der Spaß macht, viel Geld verdienen“. Die Mehrheit der Kinder will viel Geld verdienen im Beruf, einigen ist aber auch Spaß wichtig. Die Berufswünsche sind weit gefächert, so gibt es einen Schüler, der gerne Wissenschaftler werden möchte, ein Großteil will im Bereich des Autobaus oder -verkauf oder -werkstätten arbeiten. Ein Schüler will Arzt werden, ein paar wenige wissen nicht, was sie später für einen Beruf erlernen wollen. N erklärt, dass es in Berlin möglich ist all die genannten Berufe auszuüben. Sie führt aus, wo man sich informieren kann, wenn man genauer etwas über die Berufe wissen möchte oder auch nach konkreten Adressen sucht. N übergibt das Wort an Z mit der Bitte, die Informationsmöglichkeiten weiter auszuführen. Z ist überrascht und führt ein paar wenige Möglichkeiten aus. Sie verknüpft das Thema der Berufe mit dem Praktikum, dass in der 9. Klasse absolviert wird und innerhalb dessen idealerweise bereits Berufswünsche ausprobiert werden können. Ihre Ausführung ist recht kurz, die Informationen sehr allgemein und ihre Ausführung wirkt auf mich wie die Standardinformation, die sie nun „runter rattert“. Um ein paar Nachfragen, die von N an sie gestellt werden, drückt sie sich herum und es werden von ihr wieder nur sehr allgemeine Antworten gegeben.

Nachwievor verteilen wir Sticker. Auch im Folgenden sind die Schüler gelegentlich überrascht, wenn Sie einen Sticker erhalten. Scheinbar ist ihnen nicht klar, warum sie diese erhalten. Ich erkläre ihnen das dann zumeist („du hast gut zugehört, dich gemeldet und etwas erzählt, eine interessante Problemlösung gefunden“ u. Ä.). Z sehe ich sehr selten mit den Schülern sprechen und wenn, dann erklärt sie eher die Aufgabe oder diszipliniert Schüler. Die meiste Zeit umkreist sie die Gruppe und ist mit der Stickerverteilung beschäftig und versucht, die Gruppe zusammen zu halten. Auch beobachte ich immer wieder, wie die Schüler wechselseitig ihre Stickersammlungen begutachten, einige fragen auch, ob sie noch mehr Sticker bekommen können oder machen darauf aufmerksam, welche ihnen noch fehlen oder von welchen sie wenige haben. Das wiederholt sich so auch im zweiten Durchlauf.
Ein weiteres Bild wird an die Seitenklappe projiziert. Auf dem Bild ist ein Mann mit einem Kind zu sehen. Auch hier wird wieder gefragt: „Ist das möglich?“ und es wird von N genauer gefragt, in

welcher Beziehung der Mann und das Kind stehen könnten. Die Schüler vermuten, dass dies ein Babysitter, Vater oder Familienfreund ist.

In einer weiteren Aufgabe stellt N den Schülern verschiedene Statements vor, beziehungsweise stellt Fragen, die sie per Daumenzeichen beantworten sollen (Daumen oben = sehr wichtig, Daumen zur Seite = wichtig, Daumen nach unten = nicht wichtig ist.). Die Fragen und Statements werden von N wie folgt ausgeführt: „Wie wichtig ist euch XY?" N fragt z.B. „Wie wichtig ist es euch viel Geld im Beruf zu verdienen? Wie wichtig ist euch, dass der Beruf Spaß macht? Wenn ihr euch einen Beruf aussuchen könntet, der euch super viel Spaß macht, aber nicht so viel Geld bringt, wer würde diesen Beruf ausüben?" (die letzte Frage wird auch umgekehrt gestellt). Nach den Antworten der Schüler fasst N die Ergebnisse zusammen. Am Ende der Aufgabe führt sie aus, dass man in der Runde sehen konnte, wie unterschiedlich die Antworten seien, dass es wichtig sei, dass der Abschluss gut zu dem Beruf passe. Sie illustriert dies an konkreten Beispielen. Sie fordert die Schüler auf, sich frühzeitig zu überlegen, was für einen Beruf sie später ausüben wollen. Sie wünscht ihnen viel Glück auf dem Weg dorthin und empfiehlt allen ein Praktikum zu absolvieren und einen Abschluss zu machen, der zu dem Beruf passt. Damit ist die Runde im Zeittunnel beendet und wir gehen zur nächsten Station.

Station „Labyrinth"

An der Station Labyrinth empfängt P die Gruppe. Wir setzen uns in einem Halbkreis vor dem Eingangsbereich des Labyrinths auf den Boden. Sie nennt ihren Namen und fragt die Gruppe, wer schon mal in einem Labyrinth gewesen sei. Ein paar Schüler antworten und P fragt nach, wie sie aus dem Labyrinth herausgekommen sind. Ein Schüler antwortet, P kommentiert das: „Super, dann hast du nicht aufgegeben." Es werden weitere Antworten gesammelt und jeweils von P kurz kommentiert. Ein Schüler berichtet, dass er in dem Labyrinth auf einen erhöhten Aussichtspunkt gestiegen sei und sich von dort den Weg aus dem Labyrinth angeschaut habe. P kommentiert, dass er also seinen Blickwinkel angepasst, die Perspektive verändert und dadurch den Weg hinaus gefunden habe. Ein weiterer Schüler erzählt, dass er jemanden gefragt hat, P bemerkt, dass er sich also Hilfe geholt habe, was eine schlaue Idee sei. Ein weiterer Schüler erzählt, dass er durch die Büsche im Labyrinth geschaut habe. P kommentiert, dass man Pläne schon aber auch verstehen müsse. P leitet nun die Aufgabe ein. Sie erklärt den Spielablauf und die Regeln. Die Schüler wählen sich die Aufgaben aus, kommentieren diese wechselseitig, finden sich in kleinen Gruppen zusammen und zum Teil werden auch die Aufgaben unter den Gruppen getauscht. P gibt den Startschuss für die Spielrunde und alle Gruppen beginnen nun die Aufgaben zu lösen. Während der Spielrunde kommt es in den Gruppen selten zu Schwierigkeiten mit der Lösung der Aufgaben. Einige Gruppen sind im Labyrinth, davor oder um das Labyrinth herum mit der Aufgabe beschäftigt. Z, A und ich folgen wechselseitig unterschiedlichen Gruppen. Wir beobachten jeweils die Schüler und verteilen Sticker, so auch P. P verbleibt am Eingang des Labyrinths. Die

Schüler scheinen Spaß an den Aufgaben zu haben und sind mit sich beschäftigt. Die Stickerverteilung fällt ihnen kaum auf. Ich komme kurz mit P ins Gespräch und sie erläutert noch einmal die Idee der Station. Laut P geht es im Labyrinth um den Orientierungssinn. Das ist eine Station, in der die Kooperationspartner ihre Angebote vorstellen und erklären, worum es dabei geht. So sollen die Schüler lernen, zu wem man gehen kann. P fordert uns „Reisebegleiter" auf, in der Abschlussrunde etwas zu unseren Angeboten zu erzählen. Ich erkläre ihr meine spezielle Rolle hier in dem Parcours. Sie geht nicht weiter darauf ein und schlägt vor, dass ich etwas über die „Angebote der Alice Salomon Hochschule" erzähle. Eine Aktion einer Gruppe kommentiert P mit „schlau". Ich frage sie, ob es eine Stärke für „schlau" gibt. Sie erklärt, dass das in der Kompetenz „Kreativität" oder in der Kompetenzkategorie „Büro" impliziert ist. Nach Ablauf der Zeit kommt die Gruppe in einer Abschlussrunde zusammen. Wir sitzen wieder auf dem Boden. P gibt der gesamten Gruppe ein Feedback: „Wow, ihr wart so konzentriert und so bei euch. Gebt euch mal einen Applaus." Alle klatschen, Schüler lachen. P wiederholt, dass sich alle mal selbst beklatschen sollen. Sie fragt nun die Schüler, wie es war, die Aufgaben zu lösen (einfach, schwer?). Es kommen unterschiedliche Antworten von den Schülern. P kommentiert dies mit: „Wow, ihr seht, es gibt Unterschiede." Sie erklärt, dass dies an den unterschiedlichen Aufgaben läge. Sie führt weiter aus, dass sie beobachtet hat, dass die Schüler nicht allein waren, sondern in Teams „gearbeitet" haben und Erwachsene um sie herum waren, die sie fragen konnten. Sie fragt, ob die Schüler dies als angenehmen oder als überflüssig empfunden hätten. Ein Schüler antwortet, dass es ihm Spaß gemacht habe. P reformuliert seine Antwort: „Also mit in der Gruppe was zu machen *und* auch die Möglichkeit zu haben, zu fragen." Sie fragt die anderen Schüler, wie es ihnen ergangen sei. P kommentiert und reformuliert die weiteren Antworten ähnlich. Es wird kurz diskutiert, ob es schlimm sei wenn man Aufgaben nicht alleine lösen könne. P gibt auch gleich die Antwort, dass es nicht schlimm sei und doch auch super, wenn jemand da ist, den man fragen könne. Dem stimmen die Schüler zu. P fragt nun, was die Schüler meinen, was ein Labyrinth überhaupt mit dem Leben zu tun habe. Ein Schüler antwortet, dass man nie wisse, wo es einen hinführe. P stimmt dem zu. Ein weiterer Schüler gibt in die Runde, dass man manchmal nicht weiter komme und dann aber doch. P unterstützt die Antwort, es passieren manchmal Dinge im Leben, mit denen man nicht gerechnet hat, „so ist das Leben" und das passiert immer wieder. Sie fragt, was man da machen könne, wenn unvorhergesehene Dinge passierten. Im Dialog zwischen P und den Schüler wird besprochen, dass man sich Hilfe holen sollte, die man von Eltern, Freunden, Lehrern oder weiteren Verwandten erhalten kann. P weist darauf hin, dass es an den Schulen auch Schulsozialarbeiter gibt. Sie fragt die Schüler, wobei genau diese helfen könnten. Bei „Problemen, bei allem" wird von den Schülern geantwortet. P fasst zusammen, dass es gut sei, dass es Menschen gibt die Orientierung geben und die stützen. Auch haben die Schüler hier im Parcours ganz viel Unterstützung bekommen, z.B. durch die Reisebegleiter. Nun werden wir nach unseren „super Angeboten" gefragt. Ich führe kurz aus, was die Alice Salomon Hochschule

für eine Institution ist und wo man sich informieren kann, wenn man dort studieren möchte. Im Anschluss nimmt P diese Infos auf und fragt in die Runde, ob jemand im sozialen Bereich arbeiten möchte und wenn ja mit welchen Klienten er arbeiten wollen würde.

Z reagiert auf die Frage von P (welche Angebote sie hat) irritiert, antwortet aber, dass es sicherlich auch Angebote bei ihnen gibt. Konkret scheint sie die Frage nicht beantworten zu können. P und Z klären, was Z beruflich macht. Z führt nun aus, dass sie in der Berufsberatung tätig sei, in der es ja auch um Orientierung gehe. P erneut: „Das ist gut, auch da ist man nicht alleine." Abschließend fragt P, wann die Schüler ihr Praktikum absolvieren werden. Sie gibt den Tipp, dass man über Freunde, Bekannte usw. auch „mitgehen könne" (z.B. ein Praktikum absolvieren), um einen Beruf zu erkunden. Wir werden durch die Moderation von Futura unterbrochen und begeben uns nun zur nächsten Station.

Station „Sturmfreie Bude"

An der Station werden wir durch C begrüßt. Sie fragt die Schüler, was es heiße, eine sturmfreie Bude zu haben. Es kommen Antworten wie: „Dass die Eltern nicht da sind, dass man Party machen kann, Freizeit haben" u. Ä. C fragt: „Was macht ihr, wenn ihr eine sturmfreie Bude habt?" Ein paar Schüler antworten: „Fernsehen schauen; zocken; Freunde treffen". C fragt nun nach, was die Schüler machen müssen, bevor die Eltern wiederkommen. „Aufräumen" ist die einhellige Antwort der Schüler. C erklärt kurz, welche Räume in der Station bestehen und, dass in jedem der Räume wieder unterschiedliche Aufgaben erfüllt werden sollen. Sie fragt: „Habt ihr Bock drauf?" Sie erklärt nun, dass Aufgaben vorbereitet wurden, damit es schneller gehe das Chaos in der sturmfreien Bude wieder zu beseitigen. Sie breitet die Aufgabenzettel vor der Station auf dem Boden und Schülergruppen aus, die Schüler lesen sich die Aufgabenkarten durch und in kleinen Gruppen suchen sie sich jeweils eine Aufgabe aus und stellen sich vor die Aufgabenkarten. C gibt den Startschuss für die Aufgaben. Die Gruppen verteilen sich in der Station und beginnen die Aufgaben zu erfüllen. Beispielsweise wird im „Schlafzimmer" das Bett neu bezogen, in der „Küche" der Ausfluss repariert und herumliegendes Geschirr aufgeräumt. Ich gehe von Zimmer zu Zimmer und schaue mir die dortigen Situationen an. Ein Schüler kommt auf mich zu und fragt, welche Pizza ich gerne hätte. Ich frage nach, was die Aufgabe ist und welche Pizza ich zur Auswahl habe. Er erklärt, dass sie Pizza für alle bestellen müssen, damit sie sich für das Aufräumen stärken können. Er zeigt mir eine Menükarte, aus der ich eine Pizza auswähle. Meine Wahl schreibt er auf einen Zettel und geht zur nächsten Person. Alle Schüler wirken sehr beschäftigt und versuchen, die Aufgaben schnell zu erfüllen. Im „Esszimmer" deckt eine Schülerin den Tisch mit Besteck, Geschirr und Dekorationselementen. Sie fragt mich, ob der Tisch nur für zwei Personen gedeckt werden solle. Ich antworte, dass sie sich das aussuchen könne. Sie geht in die „Küche" und holt sich noch mehr Materialien. C geht auch von Zimmer zu Zimmer und beantwortet Fragen, verteilt Sticker und beobachtet die Schüler, so auch Z. Nach einer Weile

scheinen alle Schüler die Aufgaben erledigt zu haben und C fordert sie auf in das „Wohnzimmer“ zu kommen. Dort stellen oder setzen sich alle vor einen aufgebauten Fernseher. C erklärt, dass sie sich hier in einem besonderen Bereich befinden. Hier wird es nun um Themen gehen, die für die Lebensplanung auch wichtig sei. Es wird um das Thema Liebe, Familie und Sexualität gehen. Denn, so C, die Themen haben auch etwas mit der Berufsplanung zu tun. Sie verweist darauf, dass Familie und Beruf auch miteinander vereinbart werden müssen. In dem üblichen Schema aus Fragen und Antworten werden nun diese Themen entfaltet. Der Aufhänger für die Einleitung des Gesprächs ist die vorgestellte Internetplattform XY.de. Die Eingangsfrage von C lautet: Um welche Themen könnte es wohl gehen, wenn es bei XY.de um Liebesberatung geht? Als Antwor- ten folgen: „Liebe, Liebesgefühle, Kinder kriegen, Sex, Freundschaft, Verhütung.“ Es geht hier im Weiteren vor allem um Familienplanung und Verhütung. Dabei wird Familie als Konstellation mit zwei heterosexuellen Personen gesehen, die ein oder mehrere Kind(er) haben. Kinder sollten am besten bei Mutter und Vater aufwachsen, die auch beide die Verantwortung für diese tragen. Auch sollte man, sofern man Sex haben möchte, gut vorbereitet sein (informieren und verhüten). C fragt, ob die Themen für die Schüler wichtig ist und was das mit der Stärkenentdeckung und Lebensplanung zu tun habe. Die Antwort darauf wird von ihr im Verlauf des Gesprächs entwi- ckelt. Weitere Fragen, die von C gestellt werden sind: Wer entscheidet, wann man zusammen ist? In welchem Alter sollte man eine Partnerschaft eingehen? Was kann man machen, wenn man noch keine Kinder haben will? Wovor schützen Kondome noch? Wann ist der richtige Zeitpunkt Kinder zu kriegen? Was ist wichtig, wenn man Kinder haben will? Wo kann man sich über diese Themen informieren? Wo kann man Kondome kaufen? Was passiert wenn man die falsche Kondomgröße benutzt?

C weist darauf hin, dass der richtige Zeitpunkt für die Familiengründung wichtig sei und dieses von den Schülern mit in die Lebensplanung einfließen solle. C fragt sie, wie verhütet werden könne und erwähnt, wo man die Verhütungsmittel erhält. Sie weist darauf hin, dass eine doppelte Verhütungstechnik (Pille und Kondom) die beste Lösung sei, aber nicht zwei Kondome zusammen benutzt werden sollten. Abschließend verweist sie auf die Internetseite XY.de und dass dies ein tolles Portal sei, in dem alle Fragen beantwortet werden. Daneben gäbe es aber auch andere Internetseiten, die aber nicht so gut seien und die Schüler sich gut überlegen sollten, wo sie Informationen zu dem Thema einholen. Sie verteilt noch ein paar Hefte, in denen Verhütungsmittel erklärt werden und sie weist darauf hin, dass in dem Heft auch eine Maßtabelle und ein Zentimetermaß sei, das dazu verwendet werden könne, um die richtige Kondomgröße zu finden. Sie fordert die Schüler quasi implizit auf, sich selber zu vermessen. Ein paar der Schüler sind etwas peinlich berührt in der Besprechungsrunde, die meisten jedoch hören aufmerksam zu. Ihre letzte Frage lautet: „Wann ist der richtige Zeitpunkt für mich, um eine Familie zu gründen?“ Nun verabschiedet uns C und wir begeben uns zur nächsten Station.

Station „Bühne“

An der Bühnenstation werden wir enthusiastisch von M begrüßt. Er steht an den Bühnenrand gelehnt. Wir setzen uns alle auf die Hocker vor der Bühne. Er fragt: „Was ist das hier?“ „Bühne“ und „Theater“ wird von den Schülern geantwortet. M bittet darum, mit einem Wort zu sagen, was auf einer Bühne gemacht wird. Ein Schüler antwortet: „Es wird gespielt.“ M bestätigt dies und stellt erneut eine Frage: „Was ist für einen Schauspieler auf einer Bühne wichtig?“ M begibt sich nun auf die Bühne. Die Schüler geben ein paar Antworten, wie z.B. „laut reden, deutlich reden.“ M bestätigt dies und ergänzt, dass laut reden wichtig sei, man sollte fast schreien. Aber auch die Körperhaltung sei wichtig, Schauspieler müssen sich zum Publikum hin orientieren und in dessen Richtung sprechen. Er führt zwei Varianten vor: Einmal zum Publikum gewendet und einmal vom Publikum abgewendet. Er führt weiter aus, dass der Augenkontakt zum Publikum wichtig sei, ebenso die Körpersprache, und vorne stehen am Bühnenrand, damit Mimik und Gestik gut gesehen werden können. In der folgenden Fragerunde wird geklärt, was improvisieren ist. M ist bei seinen Ausführungen jeweils sehr engagiert und versucht, die Schüler mitzureißen und er lobt sie in ihrer Rolle als Zuschauer: „Ihr seid toll. Ihr seid leise und zeigt damit Respekt. Ihr macht das toll.“ Am Ende wird wieder applaudiert. Nun erklärt er die Aufgabe an der Station. Er nennt die Stichworte und Halbsätze der Aufgaben: „Krankes Kind oder Kinokarte“, „total verknallt“, „Handyalarm“, „(k)ein Job“, „Kondome kaufen“. Die Schüler sollen sich in kleinen Gruppen eine Aufgabe auswählen und hierzu eine kurze Szene überlegen, die sie am Ende aufführen. Sie sollen Rollen verteilen, sich ein „cooles Ende“ für das Stück überlegen und sie können sich für die Aufführung auch verkleiden. Er nennt den Zeitrahmen für die Aufgabe und im Anschluss geht es auch gleich los. Die Gruppen verteilen sich um die Bühne herum und legen los. Ein paar Gruppen üben ihr Stück in einer Art Generalprobe auf der Bühne. Ich wandere zwischen zwei Gruppen hin und her, schaue ihnen zu und verteile Aufkleber. Eine der beiden Gruppen hat sich die Aufgabe „Kondom kaufen“ ausgewählt. Der Verlauf des Stückes wird bei ihnen länger diskutiert, so auch die Rollenverteilung. Sie wollen ein lustiges Stück aufführen, es fällt ihnen aber schwer, hierfür einen Plot zu entwickeln. Sie haben viel Spaß bei der Aufgabe, witzeln viel herum und necken sich gegenseitig. M kommt kurz vorbei und fragt den Stand der Dinge in der Gruppe ab und lässt sich ganz kurz das Stück vorführen. Die Stimmung wird ernster und die Schüler versuchen, bis kurz vor dem Schluss noch ein „gutes Ende“ für die Geschichte zu entwickeln. M bittet nun alle Gruppen wieder nach vorne zur Bühne. Er teilt die Reihenfolge der Aufführungen auf und sogleich beginnt auch die erste Gruppe ihr Stück aufzuführen. Schüler aus dem Publikum erhalten auch kleine Rollen, die sie bei der Aufführung der Stücke der anderen ausführen sollen. So eröffnet beispielsweise jeweils eine Person das Theaterstück, indem sie mit dem Aufgabenschild kurz über die Bühne läuft. Ein Stück nach dem anderen wird nun aufgeführt. M gibt gelegentlich Regieanweisungen an die Schüler auf der Bühne und fordert alle auf, am Ende des Stückes laut zu applaudieren. Die aufgeführten Geschichten sowie einige der Schüler auf der

Bühne sind nur schwer verständlich, aber alle scheinen Spaß zu haben. Nach ihren Aufführungen sind die Schüler sehr aufgeregt und sprechen viel mit ihren Gruppenkollegen, wie die Aufführung war. Nachdem sich alle von der Bühne in den Zuschauerbereich begeben haben, beginnen Z und ich wieder Sticker zu verteilen. Am Ende aller Aufführungen lobt M die gesamte Gruppe überschwänglich: „Ihr habt gut zugehört, das waren coole Stücke und ihr habt cool geklatscht." Er wünscht uns eine gute Weiterreise.

Station „Lebensbaum"

So gehen wir nun zur Abschlussstation, zum „Lebensbaum". Futura steht am Kopfende des Baumes und fordert alle Schüler auf, sich hinzusetzten. Diese nehmen auf den Sitzkissen unter dem Lebensbaum Platz. Die Reisebegleiter platzieren sich hinter den Schülern, einige stellen sich neben die „Stärkeschränke". Futura beginnt nun mit der Moderation. Es kommen die üblichen Formulierungen (z.B. werden die Schüler jeweils mit „Mädels und Jungs" angesprochen). Sie zählt zu Beginn der Moderation von vier rückwärts und eröffnet damit die Auswertungsrunde der Stärken: „Vier, drei, zwei eins, schön, dass ihr da wart". Sie betont erneut, dass der Parcours keine Wettbewerbsveranstaltung ist, sondern dass es um die Stärkenentdeckung geht. Sie fragt, was das für ein Stamm sei, vor dem die Schüler sitzen. Es werden Antworten gerufen und Futura bestätigt, dass es sich um eine DNA-Helix handelt, die das Leben symbolisiert. Sie fordert die Schüler auf, nach oben zu schauen und weist darauf hin, dass sich der Lebensbaum zu drehen beginnt. F führt aus, dass man dort viele Gegenstände sehen können und fragt rhetorisch: „Wer sagt, Futura, da sind Dinge, die mir schon mal begegnet sind?" Sie fängt an, einige Gegenstände aufzuzählen: Geld, Zeitschrift („Bravo"), Handy usw. Sie weist auf die Schultüte hin, die an einem „Ast des Lebensbaums" hängt, und darüber ein Gesellenbrief. Sie fragt die Schüler, wann man den bekomme. Ein paar Antworten der Schüler kommen und sie bestätigt eine der Antworten, „Am Ende der Ausbildung erhält man diesen wichtigen Brief". Um diesen zu bekommen, muss man aber zunächst wissen, was die eigenen Stärken sind und dann entsprechend eine Ausbildung absolvieren. Damit leitet sie über in die Erläuterung der „Stärkeschränke". Sie zählt die sieben Stärken erneut auf und fragt bei den Schülern ab, was diese bedeuten (z.B. was war noch mal rot? Die Farben der Schränke entsprechen denen der Stärkesymbole). Bei der Stärke „Ordnung" verweist sie wieder auf die zwei Bedeutungen dieser Stärke „Ordnung". Die Schüler erhalten nun Stickerkarten und werden aufgefordert, ihre erhaltenen Sticker dort aufzukleben. Sollten Sticker verloren gegangen sein, so können sich die Schüler melden und erhalten von den Reisebegleitern entsprechend noch einmal Ersatz. Es wird etwas lebhafter, alle Schüler kleben ihre Sticker dort ein, und einige Reisebegleiter verteilen erneut Sticker.

Futura fordert anschließend alle Schüler auf, ihre Stickerkarten hochzuhalten. Das wird so gemacht. Futura weist darauf hin, dass man an den Karten gut sehen kann, dass diese ganz verschieden aussehen können. Nun werden die Schüler von ihr wiederum aufgefordert, die Farben

auf ihren Karten durchzuzählen und entsprechend der Anzahl zu den Schränken zu gehen, um dort mögliche Tätigkeiten und Berufe zu erkunden, die zu ihrem Stärkenprofil passen. Alle Reisebegleiter postieren sich neben den Schränken, die nun auch geöffnet werden. Nachdem die Schüler ihre Farben durchgezählt haben, begeben sie sich zu den Schränken. Ich stehe am Schrank „Kreativität" und versuche nun, mit den Schüler ins Gespräch zu kommen. Es sind ca. 15 Schüler, die an ‚meinem' Schrank stehen und sich zunächst die dort versammelten Objekte anschauen. An einem Schrank steht kein Schüler, an einigen wenigen sind viele Schüler postiert. Einige Schüler wandern zwischen den Schränken hin und her. An meinem Schrank beginnen die Schüler recht schnell, einzelnen Dingen Berufe zuzuordnen und sich darüber zu unterhalten, ohne dass ich eine Frage o.Ä. stelle. Eine Schülerin erzählt, dass sie gerne Designerin werden möchte. Nachdem wir alle etwas geplaudert haben, stelle ich den Schüler nun doch ein paar sehr allgemeine Fragen. Ich frage sie zum Beispiel, was einzelne Objekte sind und bedeuten könnten oder was sie auf einem Bild, das in dem Schrank hängt, alles sehen. Nach ca. zehn Minuten beendet Futura die Runde an den Schränken. Die Schüler setzen sich wieder hin. Futura fragt nun die Schüler: „Wer sagt, Futura, der erste Schrank gefällt mir gut, das passt zu mir?" Sie bittet um ein Handzeichen. In dem Stil geht sie alle besetzten „Schränke durch". Sie beendet die Fragerunde mit dem Statement: „Jetzt kennt ihr eure Stärken." Sie leitet nun einen neuen thematischen Abschnitt der Abschlussrunde ein. Sie möchte wissen, wen man fragen könne, außer sich selbst, was die eigenen Stärken sind. Es werden Antworten gesammelt: Lehrer, Familie, Freunde usw. Futura weist darauf hin, dass man auch immer die Berufsberater an den Schulen fragen kann. Nun erzählt Futura, dass sie uns noch jemanden vorstellen wolle. Sie bewegt sich auf einen der Schränke zu, an dem drei Reisebegleiter stehen. Futura lässt die Schüler schätzen, was eine der dreien (R) für eine Ausbildung macht. Die Angesprochene beantwortet die Frage sogleich selbst: Sozialassistentin. Futura fragt sie, mit wem sie es dabei zu tun habe und was da so passiere. R führt aus, dass sie mit jungen, alten und noch anderen Menschen zu tun hat. Futura fragt R, welche Stärken man in ihrem Beruf braucht. R antwortet, dass Ordnung und Phantasie wichtig seien. Futura fragt nach ihrem Alter und wie sie zu dem Beruf gekommen ist. R beantwortet kurz die Fragen. Abschließend fordert Futura die Schüler auf, für R zu applaudieren. Die Schüler klatschen. Futura weist darauf hin, dass man spätestens mit dem Praktikum herausfinden könne, welcher Beruf zu einem passt. Nun werden einzelne Materialien, die an einer Infostellwand ausliegen, vorgestellt. Sie verweist auf ein Buch über Ausbildungsberufe einer Agentur die mit dem Thema Arbeit betraut ist und den „Starken Seiten" (das ist ein Berufsorientierungsheft), die im Unterricht wohl auch verwendet werden. Sie beendet nun die Abschlussrunde und weist darauf hin, dass die Stärkenkarten bei den Lehrern abgegeben werden müssen, da damit im Unterricht noch weitergearbeitet wird. Sie weist auch darauf hin, dass die Stärkenprofile zu Hause mit der Familie besprochen werden können. Futura formuliert nun die letzte Aufgabe an die Schüler. Sie sollen zunächst den linken Arm heben und danach den rechten. Alle Arme gehen nun hoch. Beide Arme sollen

im Abstand von 50 cm hochgehalten werden, so Futura. Es ist unklar, was nun passieren wird. Euphorisch fordert Futura nun die Schüler auf, sich selber einen Applaus zu geben. Alle beginnen zu klatschen. Futura verabschiedet sich und die Gruppe löst sich auf. Ein paar der Reisebegleiter beginnen, die Stationen aufzuräumen, während andere in den ersten Stock gehen und eine Mittagspause machen. (Ende der Auszüge aus den Beobachtungen).

Zusammenfassende Analyse

Wie eingangs bereits ausgeführt, lassen sich als *zentrale Funktionen und Wissensbausteine* des Parcours die Vermittlung des „Kompetenzdenkens", die Verbindung von verschiedenen Sinnbereichen (Kompetenzen und Berufe) und auch das Einüben von Selbstbeschreibungen ausmachen. Daneben wird in dem Parcours die Bedeutung von Expertenrollen in verschiedenen Lebensphasen vermittelt, das Denken des Lebens als Reise und Übergänge im Lebensverlauf. Damit erfolgt die Vermittlung spezifischer Relevanzen und über die Metaphern (Parcours insgesamt, einzelne Stationen), wie das Leben und die Lebensstation zu verstehen sein könnten. Wichtiges Element ist die Sichtbarmachung der eigenen Deutungsmuster und die Optionalisierung anderer Deutungsmuster. Die Kompetenzordnung weist recht vage Kompetenzfelder auf und ist damit gut anschlussfähig an vielfältige Sinnhorizonte, Akteurskonstellationen und weitere Kompetenzordnungen. Sicherlich sind die Symbole und Formulierungen der Kompetenzen auch mit spezifischen Vorstellungen über die Zielgruppen formuliert und weisen daher diese Form auf.

Daneben zeigen sich vielfältige *Aufforderungen zur Selbstbeschreibung* und Bekenntnis zu bestimmten Einstellungen und Selbstpositionierungen in Kompetenzfeldern, sowie die Hervorhebung der „Heiligkeit des Selbst", das etwa durch das (Selbstbe-)Klatschen in dem Parcours deutlich wird, neben der Rahmungsfunktion einzelner Sequenzen und der akustischen Rhythmisierung des Ablaufs (das im gesamten Parcours zu hören ist). Auch wenn der Ablauf recht standardisiert ist, weist doch die Vagheit der Kompetenzordnung und einige der Stationsaufbauten auf einen eher improvisierten Teil des Parcours. Die Kompetenzordnung macht einen Stärkenansatz deutlich, der in Umkehrung natürlich auch eine Reihe von Elementen beinhaltet, die nicht genannt werden beziehungsweise auch als Schwächen interpretiert werden könnte. Deutlich wird dies, wenn auch nicht betont, durch die Stickersammlung der Schüler im Logbuch.

Insgesamt, und dass wird auch besonders eindrücklich durch die Moderation, weist der Parcours einen deutlichen *Eventcharakter* auf. Die Schüler werden eingeladen und als Gabe der Akteure, die in dem Parcours versammelt sind, erhält jeder Teilnehmende ein Kompetenzlogbuch.

Auch wird eine Verbindung von Spaß, Lebensplanung und Berufswelt hergestellt. Als besondere Veranstaltung im Gesamtverlauf der schulischen Subjektivierung erhält diese durch den nichtschulischen Ort und die Form der Vermittlung eine nicht-alltägliche Konnotation und kann als

Ausnahmesituation gedeutet werden. Als überspitzte Form der Simulation alltäglicher Situationen vermittelt dies hingegen wiederum, so ließe sich dies deuten, kondensiert zentrale Wissenselemente und Rationalitäten, die wiederum auf die Alltagswelt übertragen werden können/müssen. Auch lässt sich in Verbindung mit den beständigen Wiederholungen (Moderation, Verteilung der Kompetenzsymbole usw.) eine mantraartige Seite des Parcours proklamieren. In jedem Fall verweist die Wiederholung auf das intensive Einüben der oben ausgeführten Wissenselemente und Handlungsempfehlungen.

Problemlösungskompetenzen werden zumeist in Gruppen oder/und in Anleitung von verschiedenen Experten vermittelt und eingeübt. Letztlich sind damit immer auch ein Erfragen und Erheben der Wissensbestände der Schüler über Berufsfelder, Wege und Akteurskonstellationen verbunden.

Ambivalent ist das *Verhältnis von Schülern und Experten*. Einerseits erfolgt die Begleitung und doch wird auch die Selbstauskunft, Zuordnung und Selbstbefragung in die Hände der einzelnen Schüler gelegt. Auch das Lernen der Zuständigkeiten und Weise der Selbstklientilisierung (Duttweiler) wird an einigen Stationen vermittelt.

Ausgenommen die Kreativitätskompetenz, die als impulsive und wenig zu kontrollierende Stärke symbolisch dargestellt wird und mit G.H. Mead gesprochen, das I repräsentieren könnte, verweisen alle anderen *Kompetenzen* auf erlernte Handlungsfähigkeiten. Auch wenn das trivial erscheint, aber die Kompetenzordnung setzt ebenso die Vorstellung voraus, dass Kompetenzen erfragt, gesammelt und abgebildet werden können. Ein Teil des Parcours nimmt die explizite Thematisierung von Gender (zweigeschlechtliche Ordnung) auf und versucht in einfachen Umkehrungen den Schülern dies reflexiv zugänglich zu machen um alternative Deutungen zu entwickeln.

Es erfolgt eine stringente *Platzierungslogik* im Hinblick auf Ausbildungsberufe. Der Argumentationsverlauf ist wie folgt: Es erfolgt eine Beschreibung von Berufen, die es in Berlin gibt und von denen die Schüler sich entsprechend einen aussuchen können und dann platziert werden. Die Optionalisierung wird also am Ende auf die Herstellung einer Passung zugespitzt. Insgesamt, und das ist auch das erklärte Ziel im Parcours, geht es darum, innerhalb der vorgegebenen Struktur im Parcours Impulse zu setzten. Damit wird ein möglicher Anspruch der systematischen, wissenschaftlichen Kompetenzfeststellung relativiert und auch der Ablauf alles in allem und die Form der Kompetenzverteilung erfolgt in keinem strengen Laborsetting.

Der *Ablauf* an den Stationen folgt einer Aufgabe, die gestellt wird und der anschließenden Besprechung der Aufgabe. Die Schüler wechseln dabei zwischen Teilnahme und auch Beobachterposition. Damit erfolgt ein Wechsel zwischen eher bewegten und ruhigen Phasen, die jeweils spezifische emotionale Stile und Ausdrucksweisen in den einzelnen Sequenzen aufweisen und somit eine weitere Ebene des Takts des Parcours markieren. Diese wellenförmige Stimmung im Parcours beginnt jeweils mit einer besonders aktivierenden und dramatischen Anfangssequenz durch die Moderation, was im kleinen Maßstab in den Anfangs- und Abschlusssequenzen der einzelnen

Stationen wiederholt wird. Dies wird akustisch durch das Klatschen und auch den Gong, der den Wechsel zwischen den Stationen markiert, ebenso unterstrichen. Dies erzeugt eine Dimension des *spezifischen Sinnesregimes und emotionalen Stils* in dem Parcours und damit ein spezifisches Körpertraining, was ein mögliches Erleben der Kompetenzordnung evoziert.

Die *räumliche und zeitliche Ordnung* ist durch die Anordnung und den Ablauf eine leicht zu beherrschende Ordnung; insbesondere ist die *Blickordnung* in dem Parcours auffällig. Alle werden (ausgenommen in Teilen des Zeittunnels und im Labyrinth) von jedem Punkt aus gesehen und erzeugt so eine panoptische Atmosphäre. Die Lehrer waren auf einem Balkon platziert und hatten damit einen Gesamtüberblick. Der Verweis auf dieses klassische Element der *Disziplinarmacht* ist also mit Blick auf die Hinführung zur Selbstführung und Platzierung mit dem, was Keller und Hofer als *Platzierungsmacht* beschreiben, eine Form der Biomacht (Foucault), verbunden. Die Reisebegleiter können als Satelliten, die die einzelnen Schülergruppen ‚umkreisen' beschrieben werden, was auf eine weitere klassische Führungsform verweist. Der immer wiederkehrende Aufforderungscharakter an die Schüler verweist auf das Fordern, Begleiten und Unterstützen, das es wiederum zu fördern gilt.

Neben dem erlebnisorientierten Lernen wird explizit mehrfach *das Erleben* der eigenen Kompetenzen hervorgehoben sowie die einführende Moderationen durch Bilder, Videos und einzelne Mitmachsequenzen. Dies betont deutlich das Erlebnis, im Gegensatz zur Erarbeitung eines schriftlichen Textes o.Ä.; was sicherlich im Nachgang auch Teil des Parcours ist, als Entschlüsseln der Logik des Parcours. Damit wäre eine weitere Ambivalenz angesprochen und auch der Aspekt des *ernsthaften und spielerischen Charakters* des Parcours sowie die *Wettbewerbsförmigkeit*. Die eingangs ausgeführte Moderation verweist explizit darauf, dass der Sinn nicht im Wettbewerb liegt („Keine Sorge, ihr werdet alle beklebt" [mit Stickern]), womit allerdings das Thema in dem Parcours eingeführt wird.

Die *Objektordnungen der einzelnen Stationen* und auch die Objekte, die in einzelnen Aufgaben eingesetzt werden, so etwa wird das Laufen durch das Labyrinth mit Taucherbrille und Schwimmflossen verlangsamt und erschwert und ist nur mit Hilfe einer zweiten Person möglich.[420] Der Orientierungssinn wird also durch andere und unterstützende Objekte besonders angesprochen. Die Sequenz kann sicherlich als eine der Schlüsselstellen erachtet werden, in der die Rolle des Hilfsbedürftigen, durch das Einschränken in der Bewegung und dem temporären Aussetzen des Sehsinns vermittelt wird. Hier werden erneut ganz spezifische Sinne trainiert und somit das Einüben in eine andere Form der Problemlösungsweise gebracht. Die so vermittelten Problemlösungen, sind u.a. die Anpassung der Perspektive beziehungsweise Änderung der Perspektive, das nicht Aufgeben der Zielverfolgung und das Einholen von Hilfe (als Form der Selbstsorge und Prävention).

Auch wird in der Station das *Zusammenspiel von Sichtbar und Unsichtbar* (Akteure, Wissensbestände

[420] Siehe oben auch dazu die Überlegungen von Ulrich Becks zum „Labyrinth der Selbstbefragung".

u.v.m.) durch die verwendeten Materialien besonders aufgenommen (Lochmetall), das an einen Schleier oder die Trennwände in Beichtstühlen erinnert und die Bedeutung der Station und des Parcours unterstreicht.

Insgesamt sind die Begriffsfelder, Metaphoriken und Umsetzungen an den Stationen nicht konsistent. Beispielsweise im Zeittunnel (s.o.).

Ein weiteres zentrales Element in dem Parcours sind „*Umkehrungen*". So wird durch die Station des Zeittunnels das Versprechen auf einen Blick in die Zukunft (durch die Reiseleiterin) gegeben beziehungsweise versprochen und sodann gleich wieder negiert. Neben diesem kommunikativen Muster erfolgt die Umkehrung von Geschlechterstereotypen (als Form der doppelten Umkehrung). Die Umkehrungen können als Strategie der Irritation und damit Anregung zur Reflexion gedeutet werden, allerdings erfolgt dadurch auch die Konstruktion einer paradoxen Expertenfigur, die das Genre der Zukunftserzählung und die Experten in Frage stellt. Auch erscheint dies ambivalent, da die Experten gleichzeitig als zentrale Akteure der Übergangsgestaltung vorgestellt werden. Dies könnte auch so gedeutet werden, dass eine starke Figur der Begleitung im Parcours komponiert wird oder auch ein Teil des Lernprozesses im Parcours darin besteht, dass die Schüler lernen, wann sie sich wie auf welchen Experten verlassen können, und wer jeweils für etwas zuständig ist.

Die angesprochenen Brüche und damit Dekonstruktionen, die in dem Parcours erfolgen, können natürlich auch Ausstrahlungseffekte auf die Kompetenzordnung haben. Insgesamt stehen diese im Kontrast zu den sonst klaren Abläufen und Strukturen, was wiederum eine Form des authentischen Situationsbeitrags sein könnte, aber vermutlich eher an der situativen Realisierung liegt.

Die *Verteilung und damit Bewertung von Kompetenzen* erfolgt über die lokalen Reisebegleiter. Als eine der wenigen Anforderungen, die von den Organisatoren an die Verteilung formuliert wurde ist zugespitzt formuliert das Prinzip „viel hilft viel". Je nach Einschätzung der einzelnen Akteure wird also beständig „bestickert". Auffällig ist dabei, dass selten klar formuliert wird, wofür die Sticker vergeben werden. Bei der ‚Kompetenzbeklebung' erfolgt eine relativ persönliche und vor allem physisch nahe Adressierung der Schüler (der Sticker wird am Körper der Schüler angebracht). Und so wird Sticker für Sticker das ‚Kompetenzsubjekt' in dem Durchlauf sichtbar gemacht. Die Sticker erinnern ein wenig an Abzeichen, und das Prinzip scheint ähnlich dem des „Liken" auf verschiedenen Internetplattformen. Wie in den Überlegungen von Keller und Hofer zur Rationalität der Positionierungsmacht, ließe sich ebenso anschließend formulieren, dass das Prinzip der „anonymen Agenturen" (in dem Fall die Reisebegleiter, die die Bewertungen vornehmen), ähnlich auf diesen Fall übertragen werden kann.

Insgesamt ist die *Ansprache der Schüler* direkt und persönlich; und damit ein weiteres kommunikatives Muster, das den gesamten Parcours und insbesondere in den abschließenden Reflexionsrunden mit-strukturiert. Sichtbar wird es auch in den Paarfiguren von Frage und Antwort, insbesondere in den Nachfragen nach den jeweiligen Lösungsstrategien und Entscheidungsmustern der

Schüler sowie bei den möglichen Übertragungen auf ähnliche Situationen. Die Schüleräußerungen werden jeweils erneut durch die Experten aufgenommen, reformuliert und in generalisierter Form wiederholt.

Es wird wenig von den einzelnen individuellen Schülern im Parcours ausgegangen, sondern das Programm wird quasi von außen an die Schüler herangeführt und über diese Form der Akzentuierung, die Fremdführung und die Selbstführung vermittelt.

Ein *beständiger Wechsel* zeigt sich in den Aufgaben des Gesamtdurchlaufs und auch in den Führungsformen, wenn auch das Reisebegleiter-Schüler-Verhältnis überwiegt. Wie oben bereits ausgeführt, zeigt sich in der Adressierung der Schüler im Parcours und so aber auch in den einzelnen Dokumenten, ein Oszillieren zwischen Nähe und Distanz der sehr persönlichen Ansprache, aber, auch wieder des distanzierten Einbezugs.

Ebenso wechseln die Artefaktkonstellationen zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Formen, in denen sich die Schüler bewegen.

In den Ausführungen vorab wurden die expliziten und impliziten Kompetenzen ausgeführt. Eine Vielzahl von nicht-legitimen und nicht thematisierten Kompetenzen gehen damit einher oder werden als irrelevant erachtet (zu einer Systematisierung und Ausführung verschiedener Dimensionen siehe hierzu z.B. Hirschauer 2001).

Hiermit zeigt sich in den ausgeführten Ergebnissen der Kompetenzvermittlung und -feststellung ein spannungsreiches Ensemble aus einer hohen Professionalität und improvisierten Ausführung in dem Parcours. Trotz der Widersprüche und Inkonsistenzen erscheint das Ensemble insgesamt als ein gut strukturierter und über die ‚Brüche' hinweg ‚funktionierender' Parcours. Die zellenförmige Aufteilung von Handlungsdispositionen (Kompetenzen) und auch den kleinteiligen Lernsettings in der Raum-Artefaktanordnung sowie auch im Gesamtablauf, kann auch als verdichtete Szenarien- und Bekenntnisapparatur umschrieben werden. Wobei die utopischen Aspekte eher zugunsten der vergangenen und zukünftigen Elemente zurückstehen. Die verteilten Aktivitäten der Kompetenzvermittlung und -bewertungen bilden insgesamt eine feine Architektur der „Mikrophysik der Macht" und Platzierung in der Ordnung. Eine spezifische Sinnesordnung sowie ein emotionaler Stil kann als charakteristisch für den Parcours erachtet werden und ebenso das spannungsreiche Verhältnis aus den oben genannten Komponenten. Dazu gehören auch der explorative Charakter der Ziele und das Format der Veranstaltung, das in weiten Teilen durch die Form der Abläufe unterlaufen wird. Wie ausgeführt und in dem Auszug aus dem Bobachtungsprotokoll oben ebenso ersichtlich, erfolgt eine weitreichende Verknüpfung von Berufs- und Lebenswegplanung. Die in der Konzeption herausgestellten Mottos der einzelnen Stationen (Beatlessongs) sind als leitende Motive in den einzelnen Stationen m.E. kaum oder gar nicht erkennbar.

Wie ausgeführt ist explizit und auch im Ablauf selbst, das Ziel der Setzung von Impulsen. So erfolgt in weiten Teilen keine eingehende Diskussion oder Thematisierung der einzelnen The-

men. Dadurch bleiben Themen an der Oberfläche und es kommt zu keinen Unvorhersehbarkeiten beziehungsweise Störungen im Ablauf, als Form der Macht der Zeitreduktion. Auch legt dies die Interpretation nahe, dass es eher um das oben ausgeführte Lernen der Formen geht, hingegen aber die beständige Wiederholung spezifischer Inhalte eher auf das intensive Training der Form und der oben ausgeführten Wissensfelder nahelegt. Die beständigen Wiederholungen verweisen auf den starken Trainingscharakter und die Ausbildung von Routinen. Vor dem Hintergrund der gesamten schulischen Zeitordnung ist das durchaus stringent. Die vermittelten Subjektpositionen und auch die Kompetenzen weisen eine große Offenheit und auch Vagheit auf, d.h. vornehmlich stehen scriptvermittelte Subjektpositionen im Vordergrund, die sich auf Arbeit, Gesundheit, Sexualität und Berufe beziehen. Wie für den Gesamtablauf ausgeführt, erfolgt in den nachfolgenden Klassenstufen eine zunehmend fokussierte Vermittlung der Inhalte.

4.2.2 Im Labor der Kompetenzfeststellung: Parcours zwei

In diesem Teilkapitel wird als Kontrast zu den vorherigen Ausführungen ein deutlich stärker standardisiertes Setting dargestellt, das eher eine Laborsituation repräsentiert. Dabei handelt es sich ebenso um eine zentrale Veranstaltung in dem gesamtschulischen Verlauf, die in der achten Klasse erfolgt und der Vermittlung und Feststellung von Kompetenzen dient, die von einem externen Kooperationspartner durchgeführt wird, der als zentraler Bildungsträger insgesamt in der Stadt tätig ist.

Laut Selbstbeschreibung wurde es von einem Unternehmen Ende der 1970er Jahre gegründet von einem Computerpionier, als Bildungsinstitution für Fachkräfte der EDV-Branche und ist mittlerweile Teil eines größeren Bildungsverbundes. Der Tätigkeitsbereich des Unternehmens umfasst Aus- und Weiterbildungen, Personalentwicklung, Existenzgründerberatung und eine Vielzahl von Angeboten für Jugendliche zur Berufsorientierung. Der pädagogische Ansatz der Berufsorientierung und Potentialanalyse folgt einem handlungsorientierten Ansatz. Spezifische Zielgruppen werden ebenso von dem Unternehmen angesprochen über spezifische Angebote. Insbesondere Förder- und Hauptschulen werden durch spezifische Angebote angesprochen. Das Unternehmen kooperiert mit einer Vielzahl von weiteren Akteuren aus dem Bildungsbereich und einzelnen Betrieben. Explizit, so die Selbstbeschreibung, soll über die Erlebnis- und Erfolgsorientierung die Interessen bei den Schülern für bestimmte Berufsbereiche geweckt werden. Die Zielgruppe sind Schüler ab der siebten Klasse.

In dem folgenden Fallbeispiel wird im Vergleich, der Prüfungscharakter erkennbar und es findet sich auch hier die Verflechtung von Disziplinar- und Positionierungsmacht. Ein auffallender Unterschied zu der vorherigen Veranstaltung ist, dass im Zentrum der Kompetenzermittlung die Bewertung und Auswertung durch die beteiligten Akteure umfassender ausgeführt wird und dies in einer halbautomatisierten, computerunterstützten Form. Die so erstellte Potenzialanalyse der einzelnen Schüler umfasst ein detailliertes Kompetenzprofil, mit darauf aufbauenden Förderemp-

fehlungen für bestimmte Berufsfelder und einem Zertifikat der Teilnahme an der Veranstaltung, das in den Berufswahlpass mit eingehen soll.

11 Bereiche umfasst die Ordnung, denen jeweils Kompetenzen zugeordnet sind. Die Bereiche auf die sich diese beziehen sind: Bau, Metall, Holz, Körperpflege, Elektro, Büro, Gastronomie, Farbe, Gartenbau/Floristik, Handel/Lager, Soziales/Pflege. Hieraus wiederum werden mögliche Berufe für die Schüler abgeleitet.

Die Rücksprache und Vermittlung des Kompetenzprofils erfolgt durch die Sozialarbeitenden an der Schule und wird dort mit den einzelnen Schülern besprochen. Die Potenzialanalyse dient dabei konkret als Grundlage für a) die Zuordnung einiger Schüler zu den Berufseinstiegsbegleitern b) als Grundlage für die weiteren Vorbereitungsmaßnahmen (entsprechende Zuordnung der Schüler zu bestimmten Berufsfelderkundungen beim TÜV) c) als Information wird das Potentialprofil informell an die Lehrer kommuniziert, und die Schüler sollen ebenfalls damit weiterarbeiten. Eine Nachbesprechung an der Schule findet in Form von Gesprächen im Umfang von ca. 10-15 Minuten statt, in der die Profile erklärt werden und Selbst- sowie Fremdbewertungen in Bezug zueinander gesetzt werden. Daraus können Tendenzen abgeleitet und Empfehlungen für das Praktikum oder allgemeine Berufsfelder ausgesprochen werden. Die Schüler erhalten ein Teilnahmezertifikat mit den jeweiligen Profilen.

Hingegen der vorab ausgeführten Veranstaltung findet diese in den Räumlichkeiten eines größeren Bildungsträgers in einem anderen Bezirk der Stadt statt. An beiden Terminen habe ich erneut teilgenommen, dieses Mal allerdings stärker als Beobachtende.

Setting

Die Potentialanalyse erfolgt bei dem ausgeführten Bildungsträger, in einem ehemaligen Fabrikgebäude. In dem Gebäude befinden sich eine Vielzahl von Bildungsträgern und Beratungsagenturen, die mit dem Thema der Arbeit betraut sind. Die Räume selbst sind einfach ausgestattet mit einer Tafel, Stühlen, Tischen, einem Sideboard und einem Flipchart. Gegenüber der Position der Experten sind Tisch und Stuhlreihen aufgebaut, an denen die Schüler platziert sind. Ausgenommen einer Situation, die in einem anderen Raum durchgeführt wird und der einleitenden wie auch abschließenden Sequenzen des Durchlaufs an den Tagen, stellt dies die primäre Akteurs- und Raumkonstellation dar. Die durchführenden Experten stammen alle aus dem Bereich der Bildungs- und Jugendarbeit. In der Veranstaltung wird explizit ein Stärkenansatz verfolgt.

Ablauf

Insgesamt erfolgte die Potentialanalyse an zwei Tagen. Am ersten Tag wurden vier Aufgaben durchgeführt, am zweiten Tag fünf Aufgaben, jeweils als Einzel- und Gruppenaufgaben.

Der Ablauf gestaltet sich erneut in einem Wechselspiel aus Einzel- und Gruppenaufgaben. Vorab der Aufgaben wurden diese genau erläutert und auch erklärt, was die zentralen Beobachtungska-

tegorien der Experten sind. Während der Durchführung der Aufgaben erfolgte die gleichzeitige Beobachtung durch die Experten. Im Anschluss an die Aufgabe führten die Schüler jeweils eine schriftliche Selbstbewertung durch und auch die Beobachtung der Schüler durch die Experten erfolgte anhand vorgegebener Beobachtungsbögen. Die begleitenden Lehrer nahmen nicht an der Veranstaltung teil sondern warteten in einem gesonderten Raum.

Nachfolgend präsentierten die Schüler die Aufgaben und es erfolgte die Reflexionsphase in der Gruppe. Im Gegensatz zur ersten Veranstaltung erfolgten hier umfängliche Selbstvorstellungen der Schüler sowie die erste Besprechung der Interessensprofile und Berufswünsche der Schüler. Das auszufüllende Interessensprofil umfasste 66 Fragen zu verschiedenen Tätigkeiten einzelner Berufsfelder z.B. „Farben erkennen, benennen und mischen", „Bilder malen", „Daten sammeln und in den PC eingeben", „Gesichtshaut reinigen und Augenbraun zupfen" u.v.m., die jeweils von den Schülern mit einem Punkt (ungern) bis zu vier Punkten (sehr gern) bewertet wurden. Die Interessensbereiche, die in den Bögen abgefragt wurden, lassen erneut eher auf Ausbildungsberufe schließen, die den Schülern empfohlen werden. Wobei auch in den einzelnen Bereichen eher allgemeine Fähigkeiten eingehen, die nahezu für jeden Bereich anwendbar sind beziehungsweise auf andere Bereiche ebenso übertragen werden können.

In der Abschlussphase der Potentialanalyse erfolgte erneut eine Reflexionsphase hinsichtlich der Zukunftsplanungen der Schüler.

Das *Kompetenzraster* und die Aufgaben stammen allesamt von dem größeren Bildungsträger. Auch in dem Fall zeigt sich also die Vielzahl und enge Verflechtung der Falldokumentationen über und mit unterschiedlichen Dokumenten, aus denen am Ende das Kompetenzprofil erstellt wird. Im Vergleich zu dem ersten Parcours war die Kompetenzordnung in diesem Fall deutlich detaillierter und enger mit konkreten Berufsfeldern verbunden. Neun Kompetenzen wurden in dem Fallbeispiel verwendet: Zuverlässigkeit, Motivationsfähigkeit, Reflektionsfähigkeit, Arbeitsplanung, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähig- keit. Die jeweiligen Kompetenzen wurden entlang drei zentraler Kategorien beobachtet und von den Experten bewertet.

Die *Beobachtung der Experten* erfolgte teilstandardisiert anhand der Vorgaben durch Beobachtungkategorien und numerische Bewertungen, die abgearbeitet werden müssen und auch abgearbeitet wurden. Daneben notierten sich alle Experten jeweils in einem kleinen Feld spezifische Beobachtungen zu den einzelnen Schülern. Die Notenskala reicht dabei von 0-4. Eine 0 wird wohl nur sehr selten und dann auch nur an „Totalverweigerer" vergeben.

Ein Beispiel für die Bewertung aus der Beobachtung: Wurde etwa die Kompetenz „Zuverlässigkeit" beobachtet, dann wurde geschaut, ob die Schüler die Regeln der Aufgabe beachten. Bleiben die Schüler in der vorgegebene Zeit zur Lösung der Aufgabe, wurde die Aufgabe bis zum Ende durchgeführt und die Schüler erhielten die volle Punktzahl. Ist ein Aspekt mangelhaft, dann gab es jeweils einen Punktabzug.

Die Auswertung erfolgte über eine spezifische Software. Insgesamt gehen die Beobachtungen und Bewertungen von sechs Experten in die abschließende Auswertung ein. So soll ein „repräsentativer Mittelwert" errechnet werden. Aus den Interessensprofilen der Schüler wurden ebenfalls Auswertungen erstellt und in Kombination der Selbstbewertungen und den Fremdbewertungen entsteht so letztlich das Profil der Schüler. Dies wurde abgeglichen mit dem Interessenprofil. Aus der automatisierten Auswertung wurden jeweils zu den herausgehobenen Kompetenzen der Schüler kleine Erläuterungen ausgegeben.

Wie ausgeführt, erfolgten nach der Einführung in die Veranstaltung und die Selbstvorstellung der Schüler die ersten schriftlichen Arbeiten, die Erstellung des Interessensprofils und eine persönliche Visitenkarte, auf der die Schüler jeweils ihre Namen und Stärken eintrugen. Im Anschluss erfolgte die Ausführung der Einzel- und Gruppenaufgaben.

Nachfolgend wird der Ablauf des ersten Tages anhand eines Beobachtungsprotokolls ausgewertet, beginnend mit der Begrüßung durch die Experten.

Personen in dem Parcours und Anonymisierung:

Berufseinstiegsbegleiter an der Schule: G

Berufseinstiegsbegleiterin aus einem Bezirk im Süden Berlins: BE

Sozialpädagogin des durchführenden Unternehmens: SP

Chefin der Teilgruppe des Unternehmens: C

Lehrerin der Schule: E

Schüler werden jeweils mit S (und nachfolgenden Buchstaben) abgekürzt.

Durchführendes Unternehmen: IB

Durchführende Experten in der Potenzialanalyse: E3

Die Verschriftlichung ist orientiert an den Konventionen, die oben ausgeführt wurden.

Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

C: „Wir wollen also eine Potentialanalyse mit Euch durchführen. Habt ihr euch mal Gedanken gemacht, was das sein könnte, was wir mit euch (.) heute und morgen veranstalten wollen? Ach, schön. Ja bitte."

S1: „Ähm vielleicht das wir (?) unsere Stärken finden oder so (?)" Weitere Antworten folgen.

C: „Hat noch jemand eine Idee? Vielleicht von den männlichen (.) Herrlichkeiten (lachen) dahinten? Gibt es da irgendwas?" Schüler lachen, es wird durcheinander geredet. C: „Die melden sich nicht, na gut. Dann wollen wir das, äh nicht in die Länge ziehen, das ist richtig was gesagt wurde, wir wollen also gucken, also (.) die Kolleginnen hier vorne (.) die werden also an den zwei Tagen ein ganz genaues Auge auf euch haben. Bei all den unterschiedlichen Übungen, die wir mit euch veranstalten wollen. Ihr seid eine recht große Gruppe, wir werden euch in zwei Gruppen einteilen. Und die Kolleginnen hier vorne werden auch, damit es auch ein realistisches Bild ist (.) gibt, was wir beobachten, wie sich jeder gibt, wie sich jeder verhält, welche Stärken er zeigt, welche

Kompetenzen in euch eventuell schlummern können, das dieses Bild möglichst realistisch ist. Wir haben jetzt hier also auch noch mal die Kolleginnen (.) äh wechseln. Damit ihr alle nicht fremd für uns seid (.) haben wir Namensschilder vorbereitet, denn all das, was beobachtet wird, bei all den unterschiedlichen Übungen, aufgeschrieben wird. Damit wir am Ende der zwei Tage es auch jedem Schüler, jeder Schülerin genau zuordnen können. Wir bitten euch, auch wenn auf Grund der Vielfältigkeit der Übungen das nicht immer (.) jeder Geschmack ist, also es gibt vielleicht mal Übungen die nicht immer so mein Ding sind, sagt man, gebt euch trotzdem so, äh, wie ihr seid, also (2), versucht euch auch mal durch etwas durchzubeißen (.) was von Anfang an vielleicht für euch nicht so lösbar ist, oder nicht so euer Interesse äh, weckt. Am Ende bekommt ihr nämlich eine Teilnehmerbescheinigung und all das, was wir beobachten können, können wir auch nur aufschreiben. Es soll euch vor allem dazu dienen, das im Auswertungsgespräch, was mit jedem geführt wird an der Schule, ähm, ja ihr einen Nutzen aus den zwei Tagen ziehen wollt, nämlich dahingehend was schon richtig gesagt wurde, welche Stärken habe ich denn. Es geht ja ausschließlich nur um Stärken. Nicht um Schwächen. Wir wollen also mit euch gemeinsam erkunden, wo hat jeder sein Potenzial, was kann er besonders gut oder was können wir auch noch ausbauen, wo gibt es Ansätze, welche Ansätze haben wir erkannt (.) weil ihr ja bald auch äh euch beruflich (.) so ein bisschen orientieren sollt. Also, es kommt ja bald die Zeit, wo man sich dann überlegen sollte, öh, was mache ich nach der Schule und das bedarf einer (?) Vorstellung. Welche berufliche Richtung sollte ich einschlagen (.) nach der Schullaufbahn, dass sollte lange vorbereitet werden. Manchmal ändert sich ja auch so ein Berufswunsch und manchmal muss man auch feststellen, dass was ich unbedingt werden möchte, das kann ich nicht werden. Aus unterschiedlichsten Gründen. Ich bekomme keinen Ausbildungsplatz, meine schulische Leistung reicht nicht aus ecetera. Also ich (?) wichtig, damit ihr nicht nach einem viertel Jahr feststellt, (das ist es nicht?) und dann müsst ihr noch mal anfangen eine Ausbildung zu organisieren. Der Zeitverlust, der ist nicht zu unterschätzen. Deshalb nehmt die Sache ernst, gebt euch Mühe bringt euch ein und vor allem, ich bitte euch, seid diszipliniert. Es ist hier ein großes Haus, ihr habt das vielleicht beim ankommen gesehen, wir haben hier viele andere (?) und wir brauchen immer das Einverständnis des Vermieters, das wir das machen dürfen. Das dürfen wir nur wenn, also, wenn von eurer Seite aus in den Pausen auch so ein Verhalten gezeigt wird, dass keine Klagen kommen. Ich wünsche euch viel Spaß. Die Kolleginnen werden euch die Namensschilder ausgeben, diese Namensschilder sind (.) dehnbar, behandelt sie so, dass wir sie für die nächste Schülergruppe wiederverwenden können. Also ich bin ein Dauergast in diesem Schreibwarenladen, weil wir ständig solche Namenshüllen (1) und es wäre schön, wenn wir sie am Ende wieder unbeschadet einsammeln können. Ok, das war`s von meiner Seite aus, wie gesagt, für die nächsten zwei Tagen viel Spaß. Eins schiebe ich noch nach, die Teilnahmebescheinigung bekommt nur derjenige, der beide Tage voll anwesend war. Also wer morgen nicht dabei sein kann, bekommt auch keine Auswertung von uns. Also ich hoffe, ihr seid morgen wieder vollzählig (.) am Start. Ok, dann gebe ich grünes

Licht, toi=toi=toi, ich hoffe es bringt euch was. Damit übergebe ich an die Kolleginnen, Punkt.“ Die Gruppe wird nun eingeteilt durch eine der anderen Frauen. Sie zählt alle Schüler mit den Zahlen eins und zwei durch, entsprechend ist die Gruppeneinteilung. Gruppe eins wird sogleich aufgefordert, in den anderen Raum zu gehen. Die Zeit scheint zu drängen, es wird alles sehr schnell und effizient durchgeführt.

Potentialanalyse der Gruppe zwei

Ich bleibe bei der Gruppe zwei im Raum und suche mir einen Platz am Ende des Raums, also hinter den Schülern. G, SP und BE bleiben am Kopfende stehen und stellen sich kurz namentlich der Gruppe vor. Die Schüler werden aufgefordert einen Stuhlkreis zu bilden. Der Stuhlkreis formiert sich am Kopfende des Raums vor den Tischreihen. Hier werden im Folgenden auch alle Teamübungen durchgeführt.

G, SP und BE nehmen auch in dem Stuhlkreis Platz. Alle Namen der Schüler, die mittlerweile ihre Schilder um den Hals tragen, werden notiert. G begrüßt nun auch noch einmal die Gruppe und erläutert, was sie an der Schule für Aufgaben wahrnimmt. Nun erläutert sie noch einmal ausführlicher die Hausordnung. Sie beginnt mit der Frage: Hausordnung, was könnte das sein? Ein paar Schüler antworten auf die Frage („nicht rumrennen, nicht laut sein“). Erläutert wird, dass sie nicht den Fahrstuhl benutzen sollen, nicht rauchen dürfen, Müll muss getrennt werden, es soll nichts aus den Fenstern geworfen werden, da sonst Autos beschädigt werden könnten usw. G. zieht Parallelen zur Hausordnung der Schule.

G erläutert nun kurz den Ablauf des Tages. Es wird zwei Pausen im Umfang von 30 Minuten geben, in denen Teambesprechungen stattfinden. Es ist mir unklar, warum sie das den Schüler erzählt.

Nun werden die Schüler aufgefordert sich vorzustellen und sofern sie schon wissen, was sie gerne beruflich machen wollen, sollen sie dies benennen. Frage von G an Gruppe: „Weiß schon jemand, was er werden will?“ Ein Schüler nach dem anderen stellt sich nun namentlich vor und benennt den Berufswunsch. Die Formulierungen der Schüler sind sehr ähnlich. Entweder 1.) Name, ich werde später XY oder 2.) Name, ich würde gerne XY werden oder 3.) Name, ich möchte gerne. Es gibt nur wenige Ausnahmen oder kleine Variationen.

Im Anschluss an diese erste Runde stellt sich nun SP ausführlicher der Gruppe vor. Sie ist Sozialpädagogin, die bei IB Auszubildende begleitet. Sie erklärt, dass es möglich ist, während der Ausbildungen bei IB u.a. als Koch, Fachkraft für Gebäudereinigung und Maler zu absolvieren. BE stellt sich nun auch ausführlicher vor. Sie ist als Berufseinstiegsbegleiterin an zwei Berliner Schulen tätig. Dort betreut sie Schüler, die nicht genau wissen, was sie wollen, nicht so gut sind oder noch nichts haben (was auch immer sie damit meint). SP beginnt direkt im Anschluss daran Klemmbretter mit der Hausordnung auszuteilen. Alle Schüler erhalten die Hausordnung und werden aufgefordert diese zu unterschreiben. Die Unterschriften werden von den drei Expertin-

nen (im Folgenden 3E) penibel kontrolliert, in dem sie zu jedem Schüler gehen und schauen, was diese machen. G zu den Schülern: „Ihr wisst ja schon, wie unterschreiben geht." Es entwickeln sich kleine Gespräche in der Runde. G erzählt einer Schülerin, dass sie seit zwei Jahren an der Schule tätig ist. Die Hausordnungen werden nun eingesammelt von den 3E und die Schüler nehmen wieder an den Tischen Platz. Die 3E bleiben vorne stehen.

G wendet sich an die Gruppe: „Jetzt geht es weiter." Sie benennt die erste Übung des Tages. Die Übung nennt sich „Visitenkarte". Ein paar Schüler merken an, dass sie die Übung aus dem WAT Unterricht schon kennen.

G ist kurz irritiert und erläutert dann, was die Schüler auf der Visitenkarte eintragen sollen. Wichtig ist der Name auf der Karte. Der Wohnort und das Alter sind hingegen nebensächlich. Ganz wichtig ist aber, dass jeder seine Stärken einträgt. Sie grenzt Stärken von Hobbys ab. Sie fragt die Gruppe: „Was könnten Stärken sein?". Eine Schülerin antwortet „Wenn man gut tauchen kann oder so was." G: „Joa." Eine weitere Schülein: „Selbstbewusstsein". G: „Joa." Ein dritter Schüler: „Pünktlichkeit." G: „Ja, genau um so was geht es." G: „Da geht's dann wirklich um so Sachen wie, bin ich teamfähig zum Beispiel, bin ich Kreativität (sie gerät kurz ins Stocken) um solche Stärken geht es jetzt. Auch heute noch den ganzen Tag. Ihr werdet noch viel mehr kennenlernen."

Sie erklärt, dass die Visitenkarten an der Tafel hängen und in den zwei Tagen jederzeit ergänzt werden können. Sie wird am Ende des Tages aber auch noch einmal alle an die Ergänzung der Stärkenliste erinnern. Die Schüler beginnen zu tuscheln. Es fallen Begriffe wie: „Teamfähigkeit, Klever, Kochen." Die Schüler beginnen die Visitenkarten (ein DIN A4 Blatt mit vier Feldern) auszufüllen. Die 3E unterhalten sich punktuell mit einzelnen Schülern. G an eine Schülerin: „Wenn es was gibt, dass dich besonders interessiert, dann kannst du das auch eintragen." An einen anderen Schüler gerichtet: „Wenn du nicht sicher bist, dann trag nichts ein, ich werde euch im Laufe des Tages daran erinnern, etwas einzutragen." SP beobachtet recht offensichtlich alle Schüler, schreibt sich aber nichts auf. BE sammelt nun die Visitenkarten ein.

G leitet die nächste Übung ein. Es wird im Folgenden um etwas Ähnliches gehen. Es sollen von den Schülern eine Selbsteinschätzungen und ein Interessenprofil ausgefüllt werden. Sie erläutert die beiden Dokumente, anhand derer die Übung durchgeführt wird. Jeder erhält zwei Zettel auf denen bereits Themenfelder eingetragen sind. Jedes Feld soll entsprechend der Selbsteinschätzung nur mit einem Kreuz versehen werden. Dabei soll nicht zu lange über die einzelnen Antworten nachgedacht werden, sondern möglichst zügig eine Entscheidung gefällt werden. SP merkt an, das die Schüler nicht vergessen sollten auch die Rückseite auszufüllen. G ergänzt dies damit, dass alle Schüler ihren Namen auf die Vorderseite schreiben. Die Zettel werden nun an die Schüler ausgeteilt. Im Raum wird es sehr ruhig. Mir ist unklar, welcher der beiden Zetteln ausgeteilt wurde und ich kann von meinen Platz aus die Zettel der Schüler nicht sehen. Die 3E stehen wieder am Kopfende des Raums und beobachten aufmerksam das Geschehen. Nach und nach setzen

sie sich vorne an die Tische und beobachten abwechselnd die Schüler oder schauen in die vor sich liegenden Unterlagen. Nach ca. 5 Minuten werden die Zettel wieder eingesammelt. G leitet die Übung „Interessenprofil" ein. Sie betont, dass sie zügig weiter machen wollen und dass die Übung ganz ähnlich zu den vorherigen sei. Sie erläutert kurz, worum es im Interessenprofil gehe. Die Schüler sollen wieder ankreuzen, was sie gerne machen oder sich vorstellen können, was ihnen gefallen würde. Sie zählt Beispiele auf: „Ob ihr gerne Wände streicht, Tische eindeckt oder Haare schneidet." Erst jetzt wird klar, dass es um mögliche berufliche Interessen geht. Sie merkt an, dass auch Sachen angekreuzt werden können, die die Schüler schon einmal gemacht haben. Auch fordert sie die Schüler auf zu fragen, wenn sie eine Tätigkeit nicht kennen. SP schaltet sich ein und betont, dass es ganz wichtig sei, die letzten beiden Seiten nicht auszufüllen, da dort die Auswertung durch die Experten erfolgt. G erläutert, das es insgesamt 66 Fragen sind. Auch hier sollen sich die Schüler wieder nicht zu viele Gedanken machen, sondern zügig eine Antwort auswählen.
SP lenkt ein, das 66 Fragen nach viel klingt, aber es schnell gehen wird. Die Zettel werden an die Schüler ausgeteilt und diese beginnen mit dem Ausfüllen. Eine Schülerin meldet sich und fragt, was „Putz auf Mauern auflegen" ist. G geht zu ihr hin und erklärt ihr leise, was das bedeutet.
Ein anderer Schüler meldet sich und fragt leise BE, die in seiner Nähe ist, was ein „Fundament betonieren" heißt. BE erklärt ihm das kurz. Eine weitere Schülerin fragt, was ein „Gewinde schneiden" bedeutet. BE erklärt, dass z.B. Schrauben ein Gewinde haben, das erst einmal in diese hineingeschnitten werden muss. Die Frage wird kurze Zeit später von einem anderen Schüler erneut gestellt. Folgende Fragen werden im Laufenden gestellt und von den 3E jeweils kurz beantwortet: „Was ist Mörteln, was ist Mangeln, was ist Montieren." Montieren wird anhand des Aufbaus von IKEA Möbeln erklärt. Es wird etwas unruhig im Raum und SP mahnt die Schüler an, etwas ruhiger zu sein. Insgesamt tritt SP im gesamten Tag recht streng auf und ist immer die erste der 3E, die die Schüler diszipliniert. G schaut während der Übung immer wieder auf die Uhr. Die Koordination der 3E scheint sehr eingespielt zu sein. Es beginnt ein kleines Gespräch zwischen drei Schülern und G. Die Schüler fragen G, ob sie bestimmte Schüler von der Schule kenne und ob sie wisse, welche Stärken diese Schüler hätten.

BE und G beenden den ersten Block der Veranstaltung quasi synchron: „So, ihr habt den ersten Teil der Übung nun geschafft." G erklärt noch einmal, wie lange die Pause dauert, wo sich die Toiletten, die Cafeteria und der Hof eins befinden. Damit beginnt nun die erste Pause von 30 Minuten. SP und BE beginnen, die Visitenkarten an die Tafel zu hängen. Ich begebe mich gemeinsam mit den SchülerInnen hinaus. [...] (Beschreibung der Pausensituation)

Block zwei der Potentialanalyse

Nach der Pause nehmen die Schüler wieder ihre Plätze an den Tischen ein und G beginnt sogleich mit der Einleitung des nächsten Übungsblocks. G verweist auf die Stichwortliste auf dem

Flipchart und erklärt, dass man dort sehen kann, „Wo wir sind“. Allerdings stimmt die Reihenfolge der dort aufgeführten Übungen nicht mit dem tatsächlichen Ablauf überein. G stellt nun die nächste Übung vor, den „Postkorb“. Auch hier erhalten die Schüler wieder ein Aufgabenblatt die sogenannte „TO-DO-LISTE“. G führt aus: „Stellt euch vor, Mama und Papa haben euch Aufgaben auf eine Liste geschrieben, die ihr erledigen müsst. In der Aufgabe geht es darum, was macht ihr zuerst und in welcher Reihenfolge. Ihr müsst verschiedene Aufgaben an bestimmten Orten erfüllen. Ihr müsst zum Krankenhaus, in den Supermarkt und zum Arzt. Bis 16.00 Uhr müsst ihr das alles erledigt haben, damit ihr es pünktlich zu einem (eurem?) Spiel auf den Sportplatz schafft. Auf dem Aufgabenzettel ist ein Plan eingezeichnet mit den Stationen, die auf dem Weg erledigt werden müssen. Auch sind Pfeile in den Plan eingezeichnet, wie ihr gehen müsst d.h. von welchem Ort zum nächsten usw. Die Zeit, die benötigt wird für die einzelnen Aufgaben und Verweildauer an den Orten soll berechnet werden.“ G. erklärt, dass alle SchülerInnen ein drittes Blatt erhalten, auf dem sie erst mal üben können, um dann die richtigen Zeitwerte in die Tabelle einzutragen. Insgesamt hat die Gruppe 30 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu erledigen.

SP: „Wir beobachten euch dabei. Also wir gucken, wie ihr die Aufgabe löst und insbesondere beobachten wir euch, wie motiviert ihr dabei seid. Also eure Motivationsfähigkeit. Wie ihr an die Aufgabe herangeht, also die Arbeitsplanung und wie ihr es schafft, halt eben dieses Problem zu lösen, eure Probleme zu lösen, die da entstehen in der Planung. Also Eure Problemlösefähigkeit. Genau.“

Sie wiederholt, dass 30 Minuten Zeit sind, um die Aufgaben zu lösen. Die Zettel werden ausgeteilt. Die 3E gehen von Schüler zu Schüler und schauen auf die Namensschilder. Dabei gehen sie recht dicht an die Schüler heran und tragen dann die Namen in ihre Unterlagen ein. Damit ist klar, welcher Schüler von welchem der 3E beobachtet wird. BE geht eine zweite Runde herum und schaut sich die Namensschilder genau an. Die Schüler beginnen sogleich die Aufgaben zu bearbeiten. Es ist sehr still in dem Raum. Es herrscht eine Atmosphäre wie bei einer Klassenarbeit. Jeder der Schüler arbeitet für sich, sehr selten wandern Blicke zu einem der Nachbarn. Die 3E haben ebenfalls spezielle Plätze im Raum eingenommen. BE sitzt von mir aus gesehen vorne links an einem Tisch, schräg gegenüber von einem Schüler. SP sitzt vorne recht an einem Tisch, direkt vor der ersten Schülerreihe. G hat sich seitlich gedreht an den mittleren Tisch auf der linken Seite gesetzt und schaut halb in den Raum hinein. Nachdem die 3E sich hingesetzt haben, beginnen sie schnell in ihren Unterlagen zu schreiben. Vereinzelt melden sich Schüler, die Expertin, die diesem am nächsten sitzt, geht jeweils zu ihm und antwortet auf die Frage, die gestellt wird. G steht auf und geht mit den Armen auf dem Rücken verschränkt langsam durch die Tischreihen, beobachtet die Schüler und schaut auch auf die Aufgabenzettel der Schüler. Sie bleibt kurz vor den Schülern stehen. Nach der ersten Runde (es werden in dem Ablauf, der Körperhaltung usw. noch einige ähnliche Sequenzen folgen) geht sie zurück zu ihrem Platz und fängt wie-

der an zu schreiben. Gelegentlich schaut sie dabei hoch und beobachtet erneut kurz einzelne Schüler. G erschien mir in ihrem bisherigen Auftreten und in der Interaktion mit den Schülern als die „Lockerste“ der 3E, die Szene ist allerdings fast furchteinflößend und in dem Ablauf, dem Beobachten und der Körperhaltung überaus stereotyp. Die Schüler schauen nicht von ihren Aufgabenzetteln hoch, werden aber ganz sicher gemerkt haben, wie sie hier beobachtet werden. SP sitzt leicht zurückgelehnt auf ihrem Platz mit einem merkwürdigen Gesichtsausdruck. Sie hat den Kopf leicht zurückgelehnt und lächelt etwas und beobachtet dabei ihre Schüler.

Die Arme hat sie vor dem Oberkörper verschränkt. Sie schaut des Öfteren sehr demonstrativ auf ihre Armbanduhr. Zwischendurch macht auch sie sich Notizen, um dann wieder die beschriebene Körperhaltung einzunehmen. Gelegentlich beobachtet sie auch mich. Die Schüler arbeiten die 30 Minuten sehr still an ihrer Aufgabe, gelegentlich hört man ein Klackern von einem Stift. Ab und an meldet sich einer der Schüler, die Frage wird leise an eine der Expertinnen gestellt und von dieser beantwortet. Die Expertinnen beobachten weiterhin und schreiben. BE sitzt recht entspannt an ihrem Platz und beobachtet von dort aus ihre Schüler. SP verkündet, dass noch 15 Minuten verbleiben, um die Aufgabe zu bearbeiten. G steht auf und geht an einen der Tische, die seitlich vor der ersten Tischreihe stehen und legt dort Zettel ab. Sie dreht nun erneut ihre Beobachtungsrunde durch die Tischreihen. Nach 20 Minuten ist die erste Schülerin fertig mit der Aufgabe und gibt dies den Expertinnen zu verstehen. G geht zu ihr und schaut die Aufgabenblätter genau durch und legt sie wieder vor der Schülerin ab. Die 3E haben Klemmbretter auf denen sie ihre Unterlagen sammeln, die Schüler haben im Vergleich zu der vorherigen Aufgabe nun keine Klemmbretter mehr. BE schreibt deutlich mehr in ihre Zettel, als die anderen beiden Expertinnen. Es scheint ein standardisierter Zettel zu sein, da BE mit der linken Hand Bewegungen auf diesem ausführt, die auf ein festgelegtes Zeilenformat hinweisen. Der Schüler, zwei Plätze neben mir, ist weit über sein Aufgabenblatt gebeugt. Er hat leicht gerötete Wangen und scheint sehr konzentriert bei der Arbeit zu sein. Er macht sich auf dem unteren Abschnitt des Aufgabenblatts Notizen und trägt sie dann nach einer Weile in den oberen Teil ein. Er blättert zwischen den Aufgabenblättern hin und her. Ab und an zählt er etwas, das er gestisch mit den Händen ausführt. SP erinnert die Schüler daran, dass es nur noch fünf Minuten seien, bis die Zeit für die Übung beendet ist. Der Schüler neben mir wird schneller in der Bearbeitung des Aufgabenblatts. Nach und nach werden weitere Schüler fertig und signalisieren dies durch ihre Körperhaltung oder fangen an, sich aus der vorherigen, eher starren Haltung an zu bewegen, mit den Stühlen hin und her zu drehen usw. G steht zu einer letzten Beobachtungrunde (für diese Übung) auf und geht erneut die Stuhlreihen entlang. Sie kontrolliert nun auch wieder die fertigen Aufgabenblätter (s.o.). Sie spricht eine Schülerin an, ob sie auch schon mit der Aufgabe fertig sei. BE steht nun auch auf und schaut sich die Aufgabenblätter ihrer Schüler an. Sie kommt auch zu meinem Sitznachbarn. Sie schaut die Aufgabenzettel kurz durch und wendet sich an den Schüler: „Sieht gut aus.“ Sie geht weiter. SP steht auf und spricht die Schüler an: „Also, die Zeit ist nun um. Kommt

langsam zum Ende. Sind alle fertig geworden? Joa? Fast?“ Sie schaut die Schüler an. Es gibt keine klare Antwort von diesen. Sie führt weiter aus, dass es nicht einen richtigen Lösungsweg gibt, sondern viele. Sie fragt in die Runde, ob jemand seine Lösung vorstellen möchte. Es meldet sich sofort eine Schülerin, die nun ihre Lösung beschreibt. Im Grunde liest sie lauter Uhrzeiten vor, von wo aus sie wann gegangen ist und wie lange sie die Zeit für einzelne Stationen berechnet hat. Das Schema ist: Zeit-Ankunft-Zeit am Ort- Zeit von dort an den nächsten Ort usw. SP lobt die Ausführung: „Wunderbar, sehr gut.“ Sie fragt, ob noch jemand seine Lösung vorstellen möchte. Eine weitere Schülerin stellt ihren Zeitplan vor. Es ist nach wie vor sehr ruhig in dem Raum. Auch die Schülerin wird gelobt. SP erklärt, dass die beiden Beispiele der Schülerinnen die Variante mit „Warten an einem Ort“ war. Sie fragt, ob jemand einen anderen Lösungsweg gefunden habe. Eine Schülerin direkt vor mir meldet sich und stellt ihre Ergebnisse vor. Auch sie wird gelobt. Nun werden die Selbsteinschätzungsbögen vorgestellt. SP erklärt, dass diese Zettel nun nach jeder Übung von den SchülerInnen ausgefüllt werden müssen, Zitat: „Sie werden euch die beiden zwei Tage begleiten. Sie nennt die Zettel „Smiley Selbstbewertungsbögen“. Sie erklärt die Smileys. Es geht bei den Bögen darum, dass sich die SchülerInnen selbst bewerten müssen. Sie sollen überlegen, wie sie die spezifischen Fähigkeiten (die auf dem Bogen stehen) in den Aufgaben erfüllt haben. Sie erklärt: „Habe ich das so erfüllt, was wir auch beobachtet haben?“ Sie wiederholt die drei Stärken, die von den Experten beobachtet wurden.

Die linke Spalte soll von den Schülern ausgefüllt werden, die rechte Spalte werden die 3E ausfüllen. Die Zettel werden ausgeteilt und die Schüler beginnen mit dem ausfüllen und miteinander zu reden, wobei die Atmosphäre auflockert. BE kündigt die nächste Aufgabe an: „Decke falten“. In der Aufgabe wird es um Teamfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit und Problemlösefähigkeit gehen. Die Aufgabe wird dieses Mal nicht in Einzelarbeit ausgeführt werden, sondern in einer Gruppenarbeit. Die Gruppe wird auf einer Decke stehen, die gemeinsam umgedreht werden soll. Dabei darf niemand einen Fuß von der Decke nehmen und diesen auf den Boden neben der Decke setzen.

BE fragt rhetorisch, wir die Gruppenaufteilung erfolgen solle. Sie schlägt vor, dass sie wieder durchzählt (1 und 2). Es gibt ein paar Vorschläge von den SchülerInnen. BE nun ganz plötzlich: „Ah, wir machen es Jungs gegen Mädchen.“ Die Gruppen werden eingeteilt und es beginnt der erste Probelauf. BE fordert die linke Gruppe auf, noch einmal von vorne zu beginnen, da eine Person mit dem Fuß den Boden berührt hat. BE und SP gehen um die Gruppen herum und beobachten die Schüler. Die Schüler probieren verschiedene Positionen, Wendemöglichkeiten der Decke usw. aus. Es ist deutlich lauter, einige Schüler quietschen vergnügt, lachen, machen Witze. BE erkundigt sich bei der rechten Gruppe, ob sie noch im Probedurchlauf sei. Nach ca. 5 Minuten Probelauf beginnt nun der Ernstfall. G betritt mit einem neuen Schüler (R) den Raum. G: „Wir müssen mal kurz anhalten. Ich bringe einen Nachzügler. Den müsst ihr jetzt schnell in die Gruppe einbinden. Dann könnt ihr auch so richtig zeigen, was ihr als Team drauf habt.“ Der

neue Schüler wird der rechten Gruppe zugeordnet. Es erfolgt der erste „richtige“ Durchlauf der Aufgabe und es folgt ein zweiter. Vorher tauschen einige Schüler die Gruppen, so dass es nun gemischte Gruppen sind. G befürwortet den zweiten Durchlauf, da sie nun wenigstens R ein bisschen bewerten kann. Die 3E schreiben kaum, sondern sind mehr mit der Beobachtung der Gruppen beschäftigt. Nach Beendigung der Aufgabe werden wieder die Selbstbewertungsbögen ausgeteilt. Während die Bögen von den Schülern ausgefüllt werden, stehen die 3E vorne und sortieren Dokumente. G scheint mehr Unterlagen zu haben als BE und SP. Sie geht eine Reihe von Unterlagen durch, in denen sie Dinge ankreuzt. Die Selbstbewertungsbögen werden wieder eingesammelt und es wird die nächste Aufgabe erklärt. Es ist die Übung „Kompetenzbilanz“. Es sollen auf drei Blättern jeweils ein Kopf, eine Hand und ein Stern gezeichnet werden. In den Kopf sollen die Schüler bisherige Erinnerungen oder das, was sie bisher erlebt haben oder auch besonders schöne Aspekte aus ihrem Leben aufschreiben. In die Hand soll bisher Gelerntes geschrieben werden und in den Stern die Vorstellungen, Wünsche und Träume für das Leben in 10 Jahren notiert werden. BE: „Hier sollt ihr in die Zukunft schauen, also wo seht ihr Euch in 10 Jahren, was wollt ihr erreichen? Sowohl privat als auch beruflich.“ BE fragt im Anschluss die Schüler nach der Bedeutung der Bilder und den Regeln der Aufgabe. Es wird mehrfach betont, dass die Gestaltung (Kopf, Hand, Stern) völlig frei sei. Sie fragt, ob jemand die Bilder farbig gestalten mag. Ein paar Schüler melden sich. BE: „Ah, die Mädels natürlich wieder.“ Sie verteilt bunte Stifte. R bekommt von G alle vorherigen Dokumente. Es werden ihm die bisherigen Aufgaben erklärt. SP legt den Zeitrahmen zur Bearbeitung der Aufgabe dar (30 Minuten).

Sie erklärt, dass sie die Schüler wieder beobachten werden hinsichtlich „Zuverlässigkeit, Kreativität und der Reflexionsfähigkeit“ (die Formulierung der Ankündigung der Beobachtung vor den Aufgaben ist hier immer sehr ähnlich: „Wir werden Euch wieder beobachten…“).

Die Materialien für die Aufgabe werden ausgeteilt und die Schüler fangen an zu malen. Einige umranden mit einem Stift ihre Hand. SP beginnt noch einmal kurz die Regeln der Aufgabe vorzulesen. BE teilt Stifte aus. Ein Junge sagt scherzhaft, dass er bitte nicht beobachtet werden möchte. Er lacht verhalten. Alle beginnen konzentriert an den Aufgaben zu arbeiten. Die Zeichnungen der Köpfe sehen bei den Schülern in meinem Umkreis sehr ähnlich aus. Später stellt sich heraus, dass sie das Bild auf dem Aufgabenzettel abgemalt haben. Die Atmosphäre ist etwas lockerer als bei der letzten Einzelaufgabe. Die 3E positionieren sich nun vor der Gruppe im Raum und beginnen mit ihrer Beobachtung (der Ablauf ist dem vorherigen gleich). Einige Schüler zeigen sich gegenseitig ihre Bilder. G beobachtet wieder im „strengen Stil“, dieses Mal aber mehr die gesamte Gruppe. BE geht herum und schaut sich die Bilder an und kommentiert diese: „Das könnt ihr machen wie ihr wollt, seid kreativ.“ Sie erklärt einigen die Einzelaufgaben: Sie gibt Beispiele für die erste Aufgabe („schöne Erlebnisse usw.“): Haustiere, Schulwechsel. G dreht ihre Beobachtungsrunde, SP sitzt mit dem bekannten Gesichtsausdruck vorne und beobachtet und schreibt abwechselnd. Ein paar Schüler reden leise miteinander. G begibt sich auch wieder an das

Kopfende des Raums und fängt an zu schreiben, beobachtet usw. BE begibt sich nach einer Weile auch wieder in den vorderen Bereich des Raums, setzt sich seitlich zur Gruppe und fängt an zu schreiben, beobachtet usw. Es wird wieder ruhiger im Raum. SP kündigt an, dass noch 15 Minuten zur Bearbeitung der Aufgabe zur Verfügung stehen. G fängt wieder an Dokumente zu sortieren. BE läuft wieder bei den Schülern herum und kommentiert einige Aufgabenzettel: „Lasst euch ruhig Zeit. Schreibt nicht zu viel rein, konzentriert euch auf das Wesentliche." SP und G stimmen etwas ab. Der Schüler vor mir zeigt seinen Nebenmann sein „Kopfbild" und kommentiert dies: „Das ist doch moderne Kunst!" Er lacht. BE begibt sich wieder nach vorne und schreibt, beobachtet usw. BE geht erneut herum und nimmt einzelnen Aufgabenzettel in die Hand und kommentiert diese erneut. Gelegentlich werden einzelne Schüler von ihr befragt, wie weit sie seien. SP steuert zwei Jungen an, die ein wenig herumalbern und lässt sich deren Aufgabenzettel zeigen. Alle 3E positionieren sich wieder vorne im Raum. Nach und nach werden die Schüler fertig und reden leise miteinander. Zwei Mädchen vor mir unterhalten sich über die Berufsvorstellung von einer der beiden. Sie wird gefragt, ob sie Rechtsanwältin werden will. Sie korrigiert, dass sie Juristin werden will und erklärt, dass das die sind, die immer entscheiden und diesen Hammer haben. SP erinnert alle Schüler daran, dass sie ihre Namen auf alle Zetteln schreiben. G geht wieder herum und schaut sich die Aufgabenblätter von den Schülern an, die noch arbeiten. Sie macht halt bei dem Jungen zwei Plätze neben mir und fragt ihn, ob er fertig sei. Er ist es noch nicht. Sie weist ihn darauf hin, dass er die letzten Minuten noch nutzen soll und daran denken soll, was er gut kann. Das ist sicherlich viel, so G, das soll er nun aufschreiben. Die Übung wird beendet und einzelne Schüler lesen ihre Ergebnisse vor.

S1 benennt in der ersten Teilaufgabe: Familie, was ihre Eltern ihr beigebracht haben usw.

In der dritten Teilaufgabe stellt S1 ihre Zukunftsplanung vor. Sie möchte Trainerin werden und hierfür studieren. Sie möchte gesund bleiben, ein Haus und eine kleine Familie haben. Auch will sie ihren Eltern etwas bieten und sie wünscht sich, dass auch sie gesund bleiben. Sie möchte Architektin werden. Sie möchte nicht arm sein, sie „will schon wohlhabend sein" und sie möchte den Kontakt zu ihren besten Freundinnen behalten. Die zweite Teilaufgabe möchte S1 nicht vorstellen. SP erklärt, dass sie das auch nicht müsse.

Die zweite Schülerin führt in der ersten Teilaufgabe aus, dass die Reisen mit ihren Eltern, Weihnachten und Schneemänner bauen, Plätzchen backen, ihr Geburtstag sowie die Hochzeit der Eltern schöne Erlebnisse für sie waren. Was sie gerne in 10 Jahren haben möchte ist eine Familie, einen Mann und Kinder.

In der zweiten Teilaufgabe führt sie als erstes aus, dass sie: „Erst in der sechsten Klasse Deutsch gelernt habe, da sie aus Russland komme." Rücksichtsnahme, Respekt und Engagement in einem Verein sind weitere erlernte Fähigkeiten, die sie anführt. Sie hat Tanzen gelernt und war in einer Musikschule und hat dort Keyboard spielen gelernt. In 10 Jahren möchte sie in einer großen Wohnung in der Innenstadt von Berlin leben. Sie möchte, dass ihre Familie gesund bleibt und für

sich plant sie einen Schulabschluss und ein Studium.

Ein weiterer Schüler stellt seine Ergebnisse vor. Schöne Erlebnisse waren für ihn der Urlaub mit den Eltern und das Smartphone, das er zum 13. Geburtstag geschenkt bekommen hat. Auch führt er an, dass er mal „hochbegabt war". Mit drei oder vier Jahren hat er Fahrradfahren gelernt, mit drei Jahren hat er das Denken gelernt.

In 10 Jahren möchte er eine Werkstatt aufmachen, Porsche fahren, mit seinen Mitarbeitern eine Reise nach New York unternehmen und mit 18 Jahren ausziehen. Im Anschluss an die Ergebnisvorstellungen werden wieder die Selbstbewertungsbögen ausgeteilt. Die Schüler füllen diese aus. G weist darauf hin, dass sie sich beeilen müssen und nicht vergessen sollen, ihren Namen auf den Bogen zu schreiben. Das Ganze dauert etwa eine Minute, bis die Zettel wieder eingesammelt werden. G leitet nun zur Pause über und erklärt noch einmal, wo die Cafeteria ist und wann sich alle wieder in dem Raum treffen. Auch kündigt sie an, dass R in der Pause die versäumten Aufgaben nachholen muss. Wir verlassen den Raum, nur R bleibt alleine mit den Aufgaben/ Dokumenten zurück.

Block drei der Potentialanalyse

Kurz vor Beginn der nächsten Übungseinheit gehe ich zurück zu dem Schulungsraum unserer Gruppe. R sitzt noch immer alleine in dem Raum und arbeitet die Aufgaben ab. Nach und nach treffen die Schüler ein und wir gehen in den Raum. [...]

Die fehlenden Schüler treffen ein und werden sogleich von EL angesprochen: „Pünktlichkeit müsst ihr auch noch lernen." Zwei Schülerinnen reagieren darauf und betonen, dass sie auf dem Spielplatz waren und wie viel Spaß das gemacht hat. Scheinbar ist es nicht mehr üblich, dass man in dem Alter auf einen Spielplatz geht, was es rechtfertigungswürdig macht. BE trifft ein. Eine Schülerin wendet sich an die 3E und fragt, warum in der Nähe des Gebäudes „Schwarze stehen und Grass verkaufen." Die 3E sind verdutzt und finden keine Antwort. Die Schülerin formuliert ihre Frage um und stellt sie erneut: „Warum stehen da unten Schwarze und verkaufen Sachen, die nicht gut sind?" Sie erhält keine Antwort von den 3E.

G kündigt die letzte Übung an: „Nun kommt die letzte Aufgabe zum Ausklang. Hier müsst ihr wieder aktiver sein." Sie erklärt die Aufgabe „Stab absenken". In zwei Teams müssen die Schüler einen Stab auf ihren Zeigefingern balancieren und diesen auf dem Boden ablegen. Die beiden Gruppen werden gegeneinander antreten. Gewinner ist, wer den Stab am schnellsten auf den Boden legt. Der Stab darf nicht herunterfallen oder mit anderen Fingern festgehalten werden. Die Gruppe ist etwas lauter als bisher und wird sogleich von SP ermahnt, ruhig zu sein. G erläutert, wie die Körperhaltung (aufrecht, synchron in die Knie gehen und langsam nach unten bewegen) und Abstimmung der Teilnehmer untereinander erfolgen sollte, damit die Aufgabe gelingt. Eine Freiwillige wird nach vorne gebeten und die Aufgabe wird kurz vorgeführt. Auch hier haben die beiden Gruppen wieder 10 Minuten Zeit für einen Testlauf, danach treten sie gegeneinander

an. Die Schüler werden erneut durchgezählt und damit in zwei Gruppen eingeteilt. G führt aus: „Wir werden euch natürlich wieder beobachten, das ist klar. Diesmal werden wir gucken, erst mal wie ihr euch so im Team anstellt, ne, ob ihr gut miteinander kommunizieren könnt, ob ihr euch gut absprecht, wenn Konflikte entstehen, wie geht ihr damit um und, habe ich schon gesagt, wie ihr miteinander sprecht, ist auch ein wichtige Sache.

Die Gruppen finden sich im vorderen Bereich des Raums zusammen, erhalten die Stäbe und der erste Testlauf beginnt. BE und G geben den Gruppen Tipps, wie sie die Finger halten sollen und dass es Sinn macht, wenn alle Teilnehmer dasselbe Tempo haben. Die Schüler in den Gruppen zählen bis drei und gehen dann langsam mit dem Stab auf den Finger in die Knie. Die 3E positionieren sich direkt vor den Gruppen und beginnen mit der Beobachtung. G kündigt an, dass nun die Übungsrunde vorbei ist und die beiden Teams gegeneinander antreten. Es wird wieder gezählt und der Wettkampf beginnt. Die linke Gruppe gewinnt. Es folgt eine zweite Wettkampfrunde, in der auch wieder die linke Gruppe gewinnt. Im Anschluss werden abermals die Selbstbewertungsbögen ausgeteilt. Nach ca. 20 Sekunden sind die meisten Schüler fertig und die Zettel werden wieder eingesammelt. G erinnert die Gruppen daran, dass sie nun noch einmal die Chance haben, ihre Stärken auf ihre Visitenkarte einzutragen. Die Visitenkarten der Schüler hängen vorne an einer Tafel. Die meisten Schüler stehen auf und tragen etwas ein. Zwei Schüler bleiben sitzen, sie werden sogleich von G angesprochen, ob sie nicht auch noch Stärken eintragen wollen. Sie verneinen dies und bleiben sitzen. BE steht vorne an dem seitlichen Tisch und trägt etwas in ihre Dokumente ein. Ein Mädchen bewegt sich auf sie zu und will sich anschauen, was diese in die Zettel einträgt. Mit einer Handbewegung von BE wird sie sofort weggeschickt. Nun werden alle Schüler aufgefordert, einen Stuhlkreis für die Abschlussrunde zu bilden. SP ermahnt wieder einige Schüler leise zu sein. Es beginnt eine Feedbackrunde. G fragt in die Gruppe, ob jemand wisse, was ein Feedback ist. Es antworten Schüler, dass es darum gehe, seine Meinung zu sagen, zu bewerten u. Ä. Eine Schülerin sagt, dass es darum gehen könnte, den Tag zu bewerten. G kommentiert die Antwort mit „sehr gut." Genau darum wird es nun gehen, so G. G fragt: „Was könnte konstruktives Feedback sein?" Die SchülerInnen antworten XYZ. G fragt: „Was könnte da (konstruktives Feedback) wichtig sein?" Als Antworten werden von Schülern benannt „keine verletzende Worte", „freundliche Rede". G bestätigt die Antworten als gut und führt aus, dass es nichts bringt, wenn als Feedback nur benannt wird, „das der Tag doof war. Das bringt mir nichts. Man muss schon konkret sagen, was genau doof war." Eine Schülerin sagt: „Begründen". G bewertet auch diese Antwort als „gut" und fordert nun die Schüler auf, ein Feedback für den Tag zu geben. Sie fragt zunächst, ob jemand freiwillig anfangen möchte. Drei Schüler melden sich und sie führen nacheinander aus, dass es ihnen gut gefallen habe. Eine erwähnt, dass es ihr gut gefallen habe, weil sie aktiv waren und in Teams gearbeitet haben. Nun müssen alle Schüler nach der Reihe eine Einschätzung beziehungsweise Bewertung des Tages vornehmen. Der ersten Schülerin hat der Tag gut gefallen, weil sie viele Teamspiele durchgeführt haben, so ihre Ausführung.

Einem Schüler haben Witze gefehlt. Ein weiterer Schüler fand den Tag ganz entspannt, am besten haben ihm die Pause und das Spiel mit der Decke gefallen. Eine Schülerin scheint gelangweilt und hat keine Lust, ein Feedback zu geben, sie sagt nur „ach egal". Einer weiteren Schülerin hat der Tag gut gefallen, da verschiedene Sachen gemacht wurden und man aktiv sein musste, um die Stärken herauszufinden. Sie sagt, dass man ja auch fragen konnte (um die Stärken herauszufinden), aber das dauerte dann zu lang. Nicht gefallen hat ihr, dass die Cafeteria in der zweiten Pause zu war. Ein paar Schüler kommentieren immer wieder die Ausführungen ihrer Mitschüler. Einem Schüler hat das Ausfüllen der vielen Blätter nicht gefallen. Nun ist R an der Reihe. Er ist kurz angebunden. Ihm habe der Tag gut gefallen und mit den Aufgaben kam er zurecht. G fragt noch mal nach, ob es etwas gab, das ihm gut gefallen hat. R schweigt. G fragt ihn, ob alles schlecht war. Sie erhält keine Antwort und fragt: „Hat Dir nichts gefallen?" R antwortet, dass das Schreiben doof war. G hakt noch mal bei R nach: „Noch was R?" Die nachfolgende Schülerin bewertet den Tag als gut, da sie auch geschrieben und nicht nur gespielt haben. Ihr hat es gefallen, dass sich die Aufgaben abgewechselt haben und es Pausen gab, in denen sie sich erholen konnten. Nachdem alle Schüler ihr Feedback abgegeben haben, beginnt G ihr Feedback einzuleiten: „Jetzt bin ich wirklich dran." Sie lobt die Gruppe, die sie „echt toll" fand, die sich konzentriert und viel Mühe gegeben hat. SP schließt sich dem Feedback an, dass es eine gute Gruppe war. Sie gibt einen kurzen Ausblick auf den kommenden Tag. Morgen wird es sehr viel mehr praktische Übungen geben. BE beginnt nun mit ihrem Feedback. Sie fand den Tag gut, die Gruppe habe ihr sehr gut gefallen. Auch sie hebt hervor, wie gut sich die Schüler konzentriert hätten. Sie kündigt an, dass sie leider am nachfolgenden Tag nicht mehr dabei sein werde, aber von einer Kollegin vertreten werde. G führt nun kurz den Ablauf des morgigen Tages aus. [...] (Ende des Auszugs aus dem Beobachtungsprotokoll).

Am zweiten Tag wiederholen sich die zentralen Elemente des Ablaufs, wenn auch kleine Variationen in den Aufgaben bestehen. Nach der Vorstellungsrunde, die erneut mit der Vorstellung und den Formulierungen der Berufswünsche der Schüler beginnt, folgen die Aufgaben, die erneut als Einzelaufgaben oder auch Gruppenaufgaben durchgeführt werden. Eine der Aufgaben wird dabei in einem Restaurantsetting durchgeführt, in dem die Schüler genau dies umsetzen sollen, d.h. von der Erstellung einer Menükarte bis hin zum Eindecken des Tisches. Dies kommt den Settings noch am ehesten der vorab vorgestellten Veranstaltung (Simulationen spezifischer Szenarien) nahe. Daneben werden die Aufgaben erneut in dem eher schlichten Raum durchgeführt, wobei mehr Lernmaterialien zum Einsatz kommen, beispielsweise wird ein Turm gebaut, soll eine Party geplant werden u.a.m.

Die Erläuterungen, Beobachtungen und Bewertungen (Kompetenzordnung, Kategorien) der Schüler folgen dem gleichen Ablauf des ersten Tages. Auch die Abschlussbesprechung weicht nicht groß von dem Ablauf des ersten Tages ab. Gegenstand der Abschlussreflexion ist allerdings das Thema der Fremdwahrnehmung.

Die allgemeine Lebenswegplanung und Berufsorientierung sind auch in dieser Veranstaltung miteinander verbunden, allerdings auf eine andere Weise. Sie erfolgt vornehmlich über die Rekapitulation des bisherigen Lebenswegs, Interessen, Lieblingsorte, Personen und auch die Reflexion der damit verbundenen Wissensbestände der Zukunftsentwurf der Schüler. In anderen Aufgaben wird über kleine Alltagsszenarien das Wissen der Schüler über beispielsweise allgemeine Organisationskompetenzen, handwerkliches Geschick, Relevanzen, Zeitplanungen u.a.m., (schriftlich und mündlich) erhoben. Über die Reformulierungen von den Experten werden diese erneut objektiviert und auf der Kompetenzskala eingeordnet. Die Systematik fand sich in dem vorherigen Beispiel derart nicht wieder und auch ist die „doppelte Erhebung", aus einerseits der Bewertung der Aufgabenerfüllung und andererseits der Bewertung der Form der Aufgabenerfüllung, umfänglicher. Das Laborsetting erlaubt die noch genauere Beobachtung und Messung der Kompetenzen, die in dem Fallbeispiel stärker quantifiziert werden und am Ende ein detaillierteres Kompetenzprofil ergeben als in dem Parcours. Wie ausgeführt, ist diese Form äußerst schlicht gestaltet und trägt kaum mehr Züge eines Parcours, beziehungsweise könnte als einfache Parcoursvariante bezeichnet werden, die sich letztlich über drei Orte erstreckt (Platzierung an Tischen, Platzierung am Kopfende des Raums und zweiter Raum mit „Restaurantszenario") und deutlich mehr Aufgaben beinhaltet, die die Schüler erfüllen müssen. Ebenso zeichnet sich die Veranstaltung durch einen engen zeitlichen Ablauf und eine eindeutig stärkere Disziplinarordnung aus. Auch die Kompetenzordnung weist eine umfänglichere Differenzierung auf und insgesamt sind die Veranstaltung, Akteure und Artefakte deutlich enger in den schulischen Normalbetrieb eingebunden, auch wenn die Lehrer keinen direkten Zugang dazu haben. Stärker einbezogen und aktiviert wird in der Veranstaltung die Schriftlichkeit, individuelle Selbstpräsentation und Fremdbewertung und damit wird ein entsprechendes Sinnesregime konstituiert. Der emotionale Stil der Veranstaltung weist keine derart umfängliche Ausgestaltung auf und auch lässt sich keine konsistente Metapher feststellen, die als Storyline die Veranstaltung durchgehend strukturiert. Im Zentrum steht, und das ist hoffentlich aus dem Auszug des Beobachtungsprotokolls deutlich geworden, das Einüben, Sichtbarmachen und Bewerten der impliziten wie expliziten Wissensbestände, die Selbsterzählung beziehungsweise -bekenntnis zu verschiedenen Aspekten und eben auch der Zukunftsentwurf. Neben den typischen Paarsequenzen der Frage und Antwort (schriftlich wie auch mündlich und in unterschiedlichen Umfängen) und den einzelnen Aufgaben, kommt in der Veranstaltung noch die Reflektion in der Gruppe hinzu.

Anspruchsvoll vermittelt wird dies durch die gesamte Gruppenreflexion und Gruppenarbeiten und nicht nur explizit durch die Experten. Damit erfolgt nicht nur die Vermittlung spezifischer Wissensbereiche und das Einüben der Verbindung von spezifischen Bereichen, sondern auch das Einüben in Fremdbewertungen. Die einzelnen Schüler standen insgesamt erkennbar im Fokus der Beobachtung und auch vor der Gruppe.

Entgegen des ersten Parcoursformats fand keine ausdrückliche Thematisierung von Gender oder Vermittlung von Gesundheitsthemen und Sexualität. Auch Aspekte der häuslichen Lebensführung, Partnerschaften und Familienleben war hier nicht Gegenstand der Veranstaltung. Dies wurde in Teilen wird dies über Handlungsformen vermittelt, die als allgemeine Formen auch auf die Bereiche übertragen werden können. Auch die Akzentuierung der oben ausgeführten typischen Tugenden die explizit immer wieder benannt werden, erfolgte nicht derart deutlich in dem Fall. Die durchgeführten Rollenspiele sind auf sehr allgemeine Handlungsdispositionen ausgelegt und nur in zwei Aufgaben waren diese direkter auf den Berufsbereich oder auch den Privatbereich bezogen.

Die oben ausgeführten Wechsel der Akteurskonstellationen, Aktivitätsniveaus und Aufgaben fanden sich ebenso wieder, wie auch die beständige Wiederholung (Selbsterzählung, Kompetenzen, Gruppenreflexion). Allerdings wurden diese stärker in schriftlicher Form unterstützt, vermittelt und damit auch verteilt über viele Dokumente. Die Raum- und Objektkonstellation erlaubte hingegen nicht das Wechselspiel aus Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit; inwiefern das auch auf die Selbsterzählung der Schüler zutrifft, ist schwerlich zu beantworten.

Insgesamt erfolgte die Kompetenzfeststellung quantifizierend und nur in zwei Dokumenten lassen sich Anschlüsse an alltagsweltliche Symboliken (z.B. Bewertung der Aufgabe anhand von Smileys) feststellen. Die Schlichtheit der Veranstaltung insgesamt kann natürlich wiederum auch als Symbol für die Normalität bestimmter Handlungsorientierungen und Formen der Selbstpräsentation u.a.m. erachtet werden und darüber einen besonderen Vermittlungscharakter haben. Durch den Charakter einer schulischen Prüfungssituation schließt dieses Format eher an bekannte Situationen aus der (schulischen) Alltagswelt der Schüler (oder soll darauf vorbereiten), im Gegensatz zu dem Ausnahmecharakter, den der erste Parcours eher inne hat.

4.2.3 Letzte Chancen: Die Arbeitswelt rückt näher

Das wohl offenste und auch umfänglichste Parcoursformat in dem gesamtschulischen Verlauf stellt die Projektwoche dar, in der die Schüler sich selbst einen Stundenplan zusammenstellen. Die Darstellung erfolgt, wie oben ausgeführt, entlang der zeitlichen Ordnung in der Schule, daher kann das Ordnungsprinzip entlang der Formen in diesem Fall nicht in der Darstellung stringent erfolgen. Die Projektwoche selbst wiederum setzt sich aus unterschiedlichen Veranstaltungen zusammen, die nochmals unterschiedliche Formen der Standardisierung und auch des Parcoursformats aufweisen, z.B. eine weitere Veranstaltung zur Kompetenzfeststellung, Besuche bei Ausbildungsbetrieben, Vorbereitungen von Bewerbungsmappen und -videos. Organisiert wird die Woche von der Leiterin des WAT-Bereichs und erneut in Kooperation mit einer Vielzahl von Akteuren, die die einzelnen Veranstaltungen durchführen. Nachfolgend werde ich die Er-

gebnisse der Interpretation aus einer der Veranstaltungen darlegen.[421]

Im Rahmen der viertägigen Projektwoche in der 10. Klasse, fand für ausgewählte Schüler, und solche die sich freiwillig angemeldet hatten, eine zusätzliche Veranstaltung der Berufsorientierung und Vorbereitung der Bewerbungen statt.[422] Die Fachbereichsleiterin des WAT-Unterrichts war dabei vornehmlich in begleitender und koordinierender Funktion tätig. In einzelnen Fällen begleitete sie Schüler zu einzelnen Betriebsbesichtigungen. Zentral waren auch die, durchgeführten Morgenbesprechungen, in denen die Tagesplanung erfolgte sowie eine Reflektion der vergangenen Tage. Unterstützend war sie auch punktuell bei einigen der wichtigsten Kooperationspartnern, bei denen ein Teil der wöchentlichen Programmpunkte durchgeführt wurde. Dieser Akteur ist vornehmlich im Bereich der Medienbildung Jugendlicher tätig und führt auch Kompetenzfeststellungverfahren durch. Die Berufsberaterin einer der großen Agenturen für Arbeit war die gesamte Zeit vor Ort anwesend. Die Beobachtungen an den Veranstaltungen der Projektwoche erfolgten in unterschiedlichen Modi, d.h. auch aktiv teilnehmend. Neben den genannten Programmpunkten wurden ebenso im Rahmen dieser Woche eine Stylingberatung, die Erstellung von Bewerbungsfotos, ein Rollenspiel zur Bewerbungssituation, die Erstellung und Durchsicht von Bewerbungsunterlagen und das Vereinbaren von Terminen sowie Telefonate mit potenziellen Ausbildungsbetrieben durchgeführt. Betriebsbesichtigungen wurden vornehmlich bei Kaufhäusern oder in Hotels durchgeführt.

Am ersten Tag der Projektwoche traf sich die Gruppe bei den Projektpartnern (Medienbildung) vor Ort. Das Gebäude zeichnet sich durch eine kubische Glasarchitektur aus, in der die meisten Bereiche von außen einsehbar sind. Lediglich ein hinterer Tischbereich ist durch Stellwände abgetrennt. Dort führten zwei Partner sodann die Schüler in ihre Arbeit ein. Anschließend erfolgte die Ausführung des nachfolgenden Kompetenztrainings. Die beiden Akteure vor Ort kannten die Schüler nicht und im Vergleich zu den anderen Veranstaltungen zeichnete sich dieses Format als ebenfalls schlicht aus. Die Beobachtungen erfolgten nah an den Schülern, ohne allerdings eine derart deutliche Laborsituation wie im vorangegangen Beispiel zu konstruieren. Die offene Glasarchitektur, die Frontalsituation sowie die teilnehmenden Forschenden erzeugte dahingehend diese Situation. Die Schüler wirkten wie ‚umzingelt'. Sie saßen in einer Stuhlreihe vor einer Leinwand, neben der sich die beiden lokalen Kooperationspartner positioniert hatten.

Nach einer einleitenden Sequenz, in der in das Thema der Stärken eingeführt wurde und die Relevanz der Benennung von Stärken besondere Beachtung fand, erfolgte die Wiederholung dieser Themen anhand eines Films, in dem auch in die spezifische Kompetenzordnung eingeführt wur-

---

[421] Die Auswahl dieses Falls ist begründet (neben den Gründen, die oben bereits ausgeführt wurden) in der Relevanz der Akteure als Kooperationspartner und dem kleineren Setting. Als Ausreißer im Datenkorpus zeigt das Beispiel das Scheitern einer solchen Veranstaltung. Die Veranstaltungen vorab zeichneten sich durch minimale Störungen aus, die durch verschiedene Reparaturhandlungen schnell behoben wurden. In diesem Fall allerdings gelang die Umsetzung des Formats nur schwerlich, beziehungsweise gar nicht. Auch erfolgte die Auswahl dieses Falls, um die Diffusion dieser Techniken und des Kompetenzverständnisses im Untersuchungsbereich aufzuzeigen.

[422] Der Zeitpunkt der Durchführung der Veranstaltung erfolgte zu einem sehr späten Zeitpunkt, zumindest wenn man an Bewerbungszeiträume für Ausbildungen denkt.

de. Entgegen der anderen Kompetenzordnung erfolgt die Differenzierung entlang von Personentypen, die jeweils durch drei Eigenschaften charakterisiert sind. Diese können als sehr allgemeine Modellsubjekte oder auch situative Rollen aufgefasst werden. Die Bewertung erfolgte anhand einer vierstufigen Skala von „ein wenig" bis hin zu „sehr stark".

Diese Ordnung umfasst: „Mannschaftsspieler, Redekünstler, Wegweiser, Ideensprudler, Webbewohner und Baumeister." Auch sind den einzelnen Typen Symbole zugeordnet, die als Buttons an die Schüler abschließend verteilt wurden.

Die Dokumente aus dieser Veranstaltung sind Teil des Berufswahlpasses, wobei mit diesen, m.E. kaum in der Schule weiter gearbeitet wird. Auch in der Veranstaltung erfolgte eine Selbst- und Fremdeinschätzung im Anschluss an die nachfolgende Aufgabe, die ebenso per Video vermittelt wurde. Die Aufgabe umfasste die Darstellung des Mottos ihrer Schule anhand von „Körperbuchstaben". Die Schüler konnten selbst entscheiden, ob sie dies per Präsentation oder Fotographie umsetzten. Die Gruppe erstellte eine gemeinsame Darstellung am Computer und wurde dabei von den Experten beobachtet. Die Arbeit fand im hinteren Bereich des Gebäudes statt. Die Kompetenzkategorien leiteten die Beobachtungen an, die in der anschließenden Gesprächsrunde an die Schüler vermittelt wurden. Auch erfolgte in diesem Gesprächskreis die Reflektion der Aufgabe durch die Schüler. Das Muster aus Selbst- und Fremdpositionierung der Schüler, lässt sich also auch hier wiederfinden. Im Vergleich zu den vorherigen Veranstaltungen wurde die Einschätzung in dem Fall durch die Experten begründet. Abschließend wurde die Relevanz der Thematik erneut, mit dem Verweis auf reale Situationen in Bewerbungsprozessen ausgeführt und die Empfehlung gegeben, dass die Motivation und Authentizität zum Bestehen vergleichbarer Situationen entscheidend sind.

Insgesamt zeichnete sich die situative Realisierung durch einen statischen und auch disziplinierenden Charakter aus. Die Akteurskonstellation war charakterisiert durch eine klassische Frontalsituation, in der den Schülern keine Tische zur Verfügung standen, d.h. eine sehr direkte Situation kreiert wurde. Die leitende Expertin der Veranstaltung zog allerdings im Verlauf eine deutliche Grenze zwischen sich und den Schülern.

Im Anschluss an das Video erfolgte die Nachbesprechung der Stärkenordnung in deutlich standardisierter Form und bezog sich vornehmlich auf das Abfragen des vorab vermittelten Wissens in dem Film. Auch wurde eine erste Selbsteinschätzung von den Schülern vorgenommen. Die spannungsreiche Situation wurde dabei durch den eindringlichen kommunikativen Stil der Expertin konstituiert und durch das Abfragen der einzelnen Wissensinhalte aus dem Video, auch eine Form des Disziplinarwissens implizit eingefordert. Auch wenn in kleinen Sequenzen die Autorität verhandelt wurde, agierten die Schüler gelassen bis geduldig in der Situation und ließen diese nie völlig scheitern. Es schien, als würden die Schüler das Format kennen. Die Verlegenheit beider Gruppen wurde in der Situation auch in Teilen durch den zweiten Experten ausagiert, der der ersten wie ein Schatten folgte (Bewegung) und hin und wieder unterstützende Zettel an sie wei-

terreichte. Letztlich wird durch die Form und die Inhalte eine Situation erzeugt, die den Schluss zulässt, dass es vielmehr um das Einüben des Formates geht, als um einen Dialog oder die Inhalte. Die Frontalsituation und die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten führten letztlich zu einer Wissensabfrage, bei der die Schüler stereotypes Wissen einbrachten, dass eng an den Inhalten des vorab gezeigten Videos orientiert war. Dies legt die Deutung nahe, dass es weniger darum geht in diesem Veranstaltungsformat die Stärken umfassend zu reflektieren, sondern eine Antwort auf die Frage (welche Stärken hast du?) parat zu haben und plausibel einbringen zu können. Konkrete Bezüge der einzelnen Themenfelder wurden kaum hergestellt, ausgenommen die Selbstbeschreibungen der Schüler und die einleitenden und abschließenden Erläuterungen. Angekündigt als besondere Veranstaltung innerhalb der schulischen Ordnung, verfehlte das Format eher das Ziel und auch scheint die Form nicht stimmig, da die Wissensabfrage im Vordergrund stand. Stärken und Schwächen wurden in dem Format thematisiert. Die Thematisierung von Kompetenzen erfolgte auf verschiedenen Ebenen. Kompetenzen wurden als Thema, über das man sich unterhält, als Form der Selbstbeschreibung und als Phänomen, das sowohl erlernte Eigenschaften wie auch angeborene Talente umfasst, kommuniziert.

Wie auch in den vorangegangenen Veranstaltungen weist diese ebenso in Teilen einen Prüfungscharakter auf.

Zentral war eine Formulierung, die äußerst eindrücklich von der Expertin ausgeführt wurde: „Ist hier jemand kreativ? Werden wir ja sehen."

Mobile Dispositivelemente

In dem Kapitel wurde die sowohl theoretisch-konzeptionelle Frage der materiellen Kultur, Objektkonstellation in spezifischen Interaktionszusammenhängen und Standardisierungsprozessen vom Konzept der „Boundary Objects", den „Immutable Mobiles" bis hin zu den „standardisierten Paketen" und anderen Überlegungen und Beispielen, ausgeführt. Als Elemente des Dispositivs können diese als sensibilisierende Konzepte helfen, Formen der Kooperationen und Grade der Institutionalisierung von Diskursen zu unterscheiden. Neben den spezifischen Akteur-Raum-Objektkonstellationen, die die Modellpraktiken jeweils charakterisieren, wurden auch weitere Praktiken aufgezeigt, die damit verbunden sind und als einzelne, verbindende Arbeitslinien zwischen den verschiedenen Situationen der Kompetenzvermittlung und -feststellung erachtet werden können. Dazu kann etwa die Auswertung in dem zweiten Fallbeispiel gezählt werden. Inhärenter Bestandteil der ausgeführten Praktiken der Kompetenzveranstaltungen sind ebenso die Produktion und Reproduktion mobiler Dispositivelemente, wie etwa die Dokumentationspraxis oder auch die einfacheren Formen der Kompetenzprofile, Sticker, Poster der Übergangswege, Praktikumsverträge, Gesetzestexte u.v.m. Aber noch umfassender lassen sich für die Aufrechterhaltung und den Ausbau des Dispositivs ebenso typische Praktiken und mobile Dispositivelemente ausmachen, zu denen im Kleinen die genannten Elemente gezählt werden können, oder

aber auch Praktikerliteratur und Elemente, die umfassender sind, wie etwa der mobile Parcours. Die Kompetenzsymbole aus dem ersten Fallbeispiel können m.E. als typische Boundary Objects eingeordnet werden, die die Zukunfts- und Berufsvorbereitungspraxis zwischen den zentralen Akteuren markieren und Teil des „Aufbaus von künftigen Lebens- und Berufsverläufen" sind. Als flexible und inhärent, doch stabile (bedeutungsvolle) Objekte, sind diese an den verschiedenen Kooperationspunkten in dem Gesamtverlauf mitbeteiligt und erlauben die Deutungszuschreibungen der Akteure aus den unterschiedlichen sozialen Welten. Im zweiten Fallbeispiel ließ sich eine deutlich standardisiertere und formalisierte Variante der Kompetenzordnung und Objekte ausmachen, die eher auf ein immutable mobile hinweist. Letztlich ist die Erstellung des Kompetenzprofils in dem Fall bis zu den einzelnen Aufgaben und den Selbstbeschreibungen der Akteure nachvollziehbar und das Profil wird als Objekt der Veranstaltung mitgenommen.

Der mobile Parcours kann insgesamt als „standardisiertes Paket" erachtet werden, da neben der Kompetenzordnung, der Materialien und Methoden (Anleitungen der Umsetzung auf diversen Wegen als Form der „Kochbücher") eine machbare und schnelle Problemlösung („Kompetenzen vermitteln und feststellen") bereit steht. Ob und wie dies zur Durchsetzung eines Kompetenzstrangs durch die daran beteiligten zentralen Akteure der Zukunfts- und Berufsvorbereitung ins Feld führt, kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht beantworten. Wohl aber kann die Übernahme und Umsetzung des Formats von vielen Schulen konstatiert werden.

4.2.4 Selbstpositionierungen der Schüler

Aus der Perspektive der Schüler stellt sich die Zukunfts- und Berufsvorbereitung weitaus facettenreicher dar, als dies in den Interviews mit den verschiedenen Experten zum Ausdruck kommt. Insgesamt bilden sich vier Typen aus den Schülerinterviews heraus (siehe weiter unten). Die Typologie basiert auf den Wissensbeständen und Einstellungen über die zukünftigen Ziele, auf dem Wissen über die Umsetzungsmöglichkeiten dieser Übergangsentscheidung und den Darstellungen der bereits erfolgten oder aktuellen Handlungsmuster der Übergangsvorbereitungen der Schüler. Diese wurden abgeglichen mit den Ergebnissen der schulischen Wissensordnung und so die vier Typen gebildet.[423]

Insgesamt umfassten die Selbstbeschreibungen und -einschätzungen der Schüler eine große Bandbreite der genannten Fähigkeiten. Die Versprachlichung dieser enthielten dabei ebenso eine große Bandbreite, von höchst differenzierten bis hin zu merklich unsicheren Beschreibungen. Ein Großteil der befragten Schüler formulierte im typischen Schulvokabular ihre eigenen Fähigkeiten. Das schulische Notensystem diente dabei auch als Referenzpunkt.

Neben dem konkreten Fachwissen über die Berufswelt, erfolgten in den Ausführungen insbesondere die Benennung bestimmter Motive, beziehungsweise Motivationen für die Berufe oder

[423] Basierend auf der Analyse der verschiedenen Wissensbestände der Experten und den weiteren Dokumenten.

gar eine allgemeine Motivationsfähigkeit, eine schnelle Lernfähigkeit, Interaktionssicherheit mit neuen Menschen und eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit. Auch die bereits oben ausgeführten Tugenden, die besonders thematisiert wurden, wie etwa „Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft, Ordentlichkeit, Freundlichkeit, Zielstrebigkeit und Belastbarkeit", waren ebenso Teil der Selbstbeschreibungen der Schüler. Neben der Relevanz dieser Wissensbereiche dienten ebenso Hobbys und der Freizeitbereich der Jugendlichen als Referenzpunkte für die Selbstbeschreibung.

Bemerkenswert waren auch, wie umfänglich die Schüler fehlende Fähigkeiten und Wissensbestände benannten. Auch wurden in diesen Schilderungen erneut die genannten Tugenden als wichtig und noch zu lernende Fähigkeiten thematisiert. Fast ausnahmslos schilderten die Schüler, dass sie dabei sind, dieses Wissen und diese Fähigkeiten zu erlernen. Als Teil der eigenen Lernbiografie werden selbstverständlich angenommen, dass sie die Anforderungen erfüllen wollen und sich entsprechend die Bereiche erarbeiten. Dies erfolgt etwa über das zielgerichtete Lernen für spezielle Fächer, Nachhilfeunterricht, das Trainieren im familiären Alltag, das Setzen spezifischer Ziele sowie die Selbstbeobachtung. Über das Feedback von Eltern, Lehrern, Situationen im schulischen Alltag (Zeugnisse, Feedback zu Referaten, Rollenspiele u.a.m.) und auch dem weiteren sozialen Nahfeld, erlangen die Schüler Einsichten und Wissen in diesen Bereichen.

Die genannten beruflichen Fachinhalte verweisen auf die Wissensbestände über die Arbeitswelt und Arbeitnehmer, die an der Schule vermittelt werden sowie den familiären Kontext (hierzu auch weiter unten die Ausführungen).

Die Relevanzen spezifischer Fähigkeiten (s.o.) und die Selbstreflektion(-skompetenzen) zeigen eine deutliche Thematisierung in den Interviews. Auch der Abgleich der eigenen Fähigkeiten und Anforderungen für die zukünftigen Berufe erfolgte problemlos in den Interviews. Neben den Sonderwissensbeständen über bestimmte Berufe, umfasst dies detaillierte Wissensbestände über den Bewerbungsprozess. Dies verdeutlicht die bestehenden Zukunftsentwürfe der Schüler und deren Konkretisierung. Die Konkretisierung der Vorstellung und auch die ausführliche Planung des Weges zur Verwirklichung variierten dabei. Im Hinblick auf die Übergangsvorbereitung ließen sich deutlich zwei Typen ausmachen: Zum einen Schüler, die zumeist schon lange und mit einer überdurchschnittlich hohen Einsatzbereitschaft stetig an der konkreten Übergangsvorbereitung arbeiten. In dieser Gruppe ist bemerkenswert, in welchem tätigen Umfang und langfristigem Planungshorizont die Schüler an ihren Fähigkeiten und den Formalitäten für konkrete Ausbildungen arbeiten und andere Lebensbereiche diesen unterordnen. Zum anderen gibt es Schüler, die große Mühe haben, Ideen und Träume für die Zukunft zu formulieren aber kaum Möglichkeiten und Wege sehen, wie sie diese umsetzen könnten. Deutlich wird bei Letzteren, dass sich die Schüler oft in überaus schwierigen sozialen Lagen befinden, die ihre Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten vereinnahmen, beziehungsweise stark einschränken und daher kaum oder keine Kapazitäten für die eigene Planung und Vorbereitung für die Zeit nach der Schule bestehen. Diese Schüler scheinen auch kaum oder keine passende Unterstützung zu erhalten.

Zwei Motive lassen sich unterscheiden, die leitend bei der Entscheidung für eine konkrete Ausbildung sind: Für die meisten Schüler ist die Wahl vor allem orientiert an der Frage der Existenzsicherung, für andere hingegen ist die Frage der Selbstverwirklichung durch und mit einem Beruf zentral. In der praktischen Übergangsvorbereitung und auch hinsichtlich der emotionalen Aspekte, die damit einhergehen, tarieren die Schüler unterschiedliche Bereiche aus. Beispielsweise ist die Aussicht auf die zukünftige Unabhängigkeit oder die Ausübung eines Traumberufs durchweg positiv konnotiert, andererseits ist die Entscheidung für einen Zukunftsentwurf oder sich nicht entscheiden zu können, oder aber auch die möglichen (unabsehbaren) Folgen der Entscheidung für die Schüler eine Belastung, die zu Verunsicherungen führt. Auch das Ausbalancieren der eigenen Wünsche und die unterschiedlichen Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, etwa von Seiten der Eltern oder Gleichaltrigen, ist für viele schwierig. Der Horizont der Übergangsvorstellungen und -entscheidungen ist bei allen Schülern maßgeblich durch ihre soziale Lage und hier insbesondere die familiäre und schulische Situation geprägt. Dabei lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden, die eine besondere Bedeutung haben.

Als zentraler Maßstab für die Wünsche und konkreten Pläne der Schüler stellen die *berufsbiographischen Verläufe der Eltern* positive wie auch negative Bezugspunkte dar. Zentral für die Übergangsplanung und -entscheidung ist unter anderem, wie und vom wem die Schüler konkret unterstützt werden. Alle Befragten erhalten Unterstützung von ihrem familiären Umfeld, jedoch wird dies nicht in allen Fällen als hilfreich empfunden. Ähnlich ist die Einschätzung hinsichtlich der berufsvorbereitenden Maßnahmen an der Schule. Bei allen Schülern waren sowohl das Praktikum als auch andere zusätzliche Angebote (beispielsweise AGs) für die weitere Orientierung hilfreich. Einige hat das Praktikum in dem bestehenden Berufswunsch bestärkt, andere hingegen haben darüber herausgefunden, was sie zukünftig nicht machen wollen, was ebenfalls als eine wertvolle Erfahrung eingeschätzt wurde. Dabei können auch die nahen Verwandten eine wichtige Rolle spielen. Diese sind sowohl konkrete Unterstützter als auch zentrale Vorbilder, die beispielsweise von der ganzen Familie als Ideal für eine gelungene Berufsbiografie oder als vorbildliche Arbeitnehmer erachtet werden und allgemein symbolisch „gute und wertvolle Arbeit“ (oder einen spezifischen Lebensstil) repräsentieren. Die Vorstellungen, was genau gute und wertvolle Arbeit auszeichnet sind vornehmlich durch diese signifikanten Anderen geprägt, und wie unten ausgeführt wird, repräsentiert die Normalarbeitsbiografie bei den Befragten das Ideal von Arbeit.

Der Wert von Arbeit bemisst sich für die Schüler über den Status des Berufs und den damit verbundenen Lebensstil.

Im familiären Umfeld findet für die meisten Schüler die zentrale Vermittlung von Wissen und Werten in Bezug auf Arbeit und Berufsbiografien statt, die die eigene Übergangsvorbereitung und -entscheidung maßgeblich prägt. Durch die Gespräche in der Familie erhalten die Jugendlichen Einblicke in die Arbeitswelt und erfahren, was diese für die alltägliche Lebensführung bedeute. Die Berufsverläufe der Eltern haben eine praktische Vorbildfunktion für die Schüler, etwa

auch in möglichen beruflichen Umorientierungen durch Umschulungen oder Weiterbildungen.
Bei einigen der Befragten ließen sich weitreichende Berufsplanungen ausmachen, die das wiederspiegeln. Beispielsweise ist einer Person klar, dass sie auf Grund ihres Abschlusses nicht die Ausbildung beginnen kann, die zu ihrem Traumberuf führen wird hierfür hat sie „Überbrückungspläne" entworfen. Oder aber der Einstieg in die Traumausbildung ist verwehrt, sodass langfristige Pläne entworfen werden, die über Umwege zum Ziel führen sollen oder zumindest dem Traumberuf nahe kommen. Dass dies ein möglicher Weg in der Berufsbiografie sein kann, wird mit dem Verweis auf die Berufsbiografie eines Elternteils ausgeführt. Aus den Berufsbiografien und der aktuellen sozialen Lage der Eltern/Familie ergeben sich auch spezifische Zukunftsentwürfe für ihre Kinder, die an die Schüler in Form von Wünschen und Anforderungen geäußert werden. Bei einigen Befragten lässt sich vermuten, dass sie die nicht gelebten Berufsträume der Eltern verwirklichen sollen, allgemein ein sozialer Aufstieg gewünscht ist oder die Eltern sich einfach „das Beste" für ihre Kinder wünschen. Die Wünsche der Eltern sind wichtig für die Schüler, führen zum Teil aber auch zu Überforderungen, diese mit den eigenen Wünschen in Einklang zu bringen beziehungsweise zu verwirklichen, alternative Zukunftsentwürfe an die Eltern zu vermitteln oder gar einen Kompromiss zwischen divergierenden Wünschen beider Elternteile und den eigenen zu erreichen.
Einige der Interviews zeigen weitere und prägende Aspekte der elterlichen Biografien für die Schüler auf. Die Migrationsgeschichte der Eltern oder der ganzen Familie führte beispielsweise in diesen Fällen dazu, dass ein äquivalenter Einstieg in das Berufsleben nicht erfolgte, z.B. durch die Nicht-Anerkennung von Abschlüssen der Eltern. Zumeist wurden in der Folge Tätigkeiten in anderen Berufsfeldern ausgeübt, die sich durch eine deutlich geringere Bezahlung, schlechtere Arbeitsbedingungen und scheinbar auch viele Unsicherheiten auszeichnen. Entsprechend wünschen sich die Kinder einen leichteren Berufsverlauf für das eigene Leben.
Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Berufsvorbereitung besteht darin, ob die Informationen der unterschiedlichen Ansprechpartner von den Schülern als *vertrauensvoll* eingeschätzt werden. Es lassen sich immer wieder Verunsicherungen bei den Schülern finden, die darin begründet sind, dass zu einem Sachverhalt ganz unterschiedliche Informationen und Einschätzungen vermittelt werden. Das führt zu einem konkret geäußerten Vertrauensverlust oder Konfusion, inwiefern die Quellen in der Übergangsunterstützung als kompetent gelten können. Bei anderen führt dies eher zu der Schwierigkeit abzuwägen, welche unterschiedlichen Auslegungen oder Informationen von welcher Person für sie die relevanten sind. Die Hilfestellungen der Eltern werden teilweise als nicht hilfreich eingeschätzt, da diese kein tatsächliches Wissen über den konkreten Berufszweig haben. Oder aber das Wissen der Eltern über die neuen Arbeitswelten wird als nicht mehr „zeitgemäß" erachtet, beziehungsweise deren Erfahrungen liegen zu weit in der Vergangenheit, um beispielsweise bei Bewerbungsunterlagen helfen zu können. Neben konkreten Inhalten der Übergangsvorbereitung und der Arbeitswelt besprechen einige der Befragten in der Beratung mit Leh-

rern auch weitere Aspekte, die für sie wichtig sind. So wollen sie wissen, wie konkret ein Auszug von zu Hause funktioniert, oder sie äußern auch allgemeine Hoffnungen und Befürchtungen. Diese Gespräche werden als sehr hilfreich eingeschätzt, da sie in der Übergangsvorbereitung Sicherheit bieten. Wie wichtig Gefühle und die Kommunikation und damit die ‚Bearbeitung' dieser in der Übergangsvorbereitung sind, wird noch einmal besonders deutlich, wenn es um die Rolle der Freunde geht. Auf Grund ähnlicher Situation stellen sie zentrale Ansprechpartner und Unterstützer für den Entwurf von Zukunftsplänen für konkrete Besprechungen oder Durchführungen der nächsten Schritte in der Übergangsvorbereitung dar. Aber vor allem sind die Freunde, die den Übergang begleiten bei der Verarbeitung der mannigfaltigen Gefühle, wichtig. Der Bereich der Übergangsvorbereitung kann in Adaption des Konzepts der *Gefühlsarbeit* aus dem Bereich professioneller Arbeit (Strauss/Fagerhaugh/Suczek/Wiener 1980) durchaus auch hier festgestellt werden. Die Kommunikation über diese Themen hilft den Schülern insofern, als dass sie nicht das Gefühl haben, in ihrer derzeitigen Situation allein zu sein und andere dieselben Fragen oder ähnliche Gefühle haben und beispielsweise Unsicherheit, Vorfreude oder Unentschiedenheit durchleben. Auch werden in diesen Beziehungen sämtliche Themen besprochen, die eher kein Gegenstand der familiären und schulischen Unterstützung sind. Das sind Fragen der praktischen Lebensführung, der Aufrechterhaltung von Freundschaften nach der Schulzeit, der Auszug von zu Hause usw. In einigen Fällen versuchen die Schüler auch Berufsentwürfe aufeinander abzustimmen um so, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen, trotzdem gemeinsam die Zukunft zu gestalten. Freunde sind außerdem wichtige Personen, wenn ein Feedback zu den eigenen Fähigkeiten wichtig ist, da zum Teil die Reflektion der eigenen Fähigkeiten auf diesem Feedback beruht oder damit leichter gelingt. Andere Instanzen, wie beispielsweise Vereine, erfüllen eine ähnliche Funktion. Medien (TV u. Ä.) spielen in der Übergangsentscheidung eher eine marginale Rolle. In einem Fall allerdings stellt der Einblick in einen bestimmten Berufszweig durch eine Fernsehsendung einen wichtigen Aspekt dar. Über diese Sendung erhielt die Person einen Einblick, der sonst eher verwehrt ist und im Abgleich mit ihren Gefühlen und Interessen für diesen Bereich wurde sie bestärkt, diesen Berufswunsch weiter zu verfolgen. In einem weiteren Fall wurde ein Berufswunsch, der vermutlich stark in der derzeitigen Lebensphase der Person begründet ist, ebenfalls durch Medien bestärkt.

Das *Verständnis vom Übergang* ist eng verflochten mit dem Verständnis von Arbeit und von der Arbeitswelt. Wann genau der Übergang beginnt, ist für die meisten Befragten nicht ganz klar. Einige formulieren einen konkreten Zeitpunkt, beispielsweise nach dem letzten Schultag oder nach den Sommerferien, andere hingegen sind sich unsicher, wie man den Beginn erkennt und wann der Übergang konkret beginnt. Aber es wird deutlich, dass der *Übergang als klare Schwelle* gesehen wird, an dem für die meisten ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Andere hingegen folgen einem Verständnis, das den Übergang bereits als Spiegel der Arbeitswelt versteht, beziehungsweise in dem der Übergang bereits die Arbeitswelt repräsentiert. Einige der Befragten unterscheiden

im Übergang Phasen, spezifische Zeitregime und bestimmte Aufgaben, die nacheinander erfolgen. Es ist für alle Schüler klar, dass nach der Schule das Erwerbsleben beginnt und eine Entscheidung für einen konkreten Beruf gefällt werden muss. Allerdings ist für die meisten nicht klar, was genau das alles beinhalten kann und es wird vermutet, dass dies eine ganz andere Welt als ihre derzeitige ist („die Welt der Erwachsenen"), die potentiell risikoreich ist. Insgesamt wird die Einflussmöglichkeit auf das Ergebnis und den Verlauf im Ganzen („erfolgreicher Übergang") von den Schülern als sehr gering eingeschätzt, vielmehr scheinen eine Reihe von Zufällen und Strukturbedingungen die Richtung und das Ergebnis des Verlaufs zu steuern. Aus diesen Aspekten sowie der Vermittlung durch die Experten, dass der Übergang als unsicher und risikoreich zu betrachten ist, resultiert bei den meisten Befragten eine hohe Unsicherheit. Der *Umgang mit der Ungewissheit* der Zukunft zeigt sich vor allem in einer intensiven Planung, dem Wunsch nach Sicherheit sowie der Notwendigkeit, aktiv und langfristig Vorbereitungen für den Übergang vorzunehmen. Dies wird verstärkt durch besondere Vorstellungen, die die Arbeitswelt betreffen. Die Bedeutung von sozialem Kapital (Gatekeeper, Ansprechpartner) wird für die Übergangsbewältigung als wichtig eingeschätzt.

Zusammenfassend stellen folgende Aspekte wichtige Wissensbestände der Schüler über die Arbeitswelt dar: Erschwerte Zugangshürden zur Arbeitswelt, kaum oder keine Unterstützung in der Arbeitswelt („auf sich allein gestellt zu sein") und die Entscheidung für einen Beruf als zentrale Weichenstellung im Leben. Hier scheint erneut die *Vorstellung der Normalarbeitsbiografie* als (immer noch) zentrale Vorstellung von Arbeitsbiografien auf, sowie die alleinige Verantwortungsübernahme für Erfolg oder auch Misserfolg. Auch werden eigene und machtvolle Spielregeln in der Arbeitswelt und in Betrieben vermutet, die man hinnehmen muss, als auch negative kategoriale Klassifikation von Arbeitslosigkeit (die bei Passivität droht) vorgenommen. Der Normalfall von Arbeit wird eher als anstrengend und der Weg in eine gesicherte Arbeitsposition oder gar den Traumberuf als hart beschrieben. Die Wahrnehmung des Entscheidungs- und Handlungsdrucks ist verknüpft mit der Wahrnehmung einer geringen Selbstwirksamkeit. Daraus resultieren entweder Unsicherheit oder aber die intensive Planung und der Wunsch nach Sicherheit. Neben den ausgeführten Vorstellungen über die Arbeitswelt, sind eine Reihe weiterer Wissensbestände und Werte über Arbeit beziehungsweise die Arbeitswelt in der Übergangsvorbereitung handlungsrelevant. *Arbeit ist der zentrale Wert im Leben* der meisten Befragten und damit verbunden ist ein bestimmter Lebensstil und sozialer Status. Die positive kategoriale Klassifikation von Arbeit steht in einem klaren Gegensatz zur Abwertung von längerer Arbeitslosigkeit, die mit Passivität und vor allem Selbstverschuldung verbunden ist. Daneben bestehen aber auch graduelle Vorstellungen von Arbeit und Nicht-Arbeit. An diesem Punkt wird eine der zentralen Befürchtungen der Schüler deutlich: Den Eintritt in die Arbeitswelt nicht zu schaffen und den negativen Zuschreibungen zu entsprechen. Auch hier wird erneut der Einfluss, den die Berufsbiografien und die soziale Lage der Eltern haben deutlich. Einige der Befragten führen ein Leben in Familien, das durch den

schmalen Grad zwischen Existenzsicherung und Existenzbedrohung bestimmt ist. Andere Befragte haben erlebt was es bedeutet, wenn einer der Elternteile arbeitslos wird. Bei den meisten Schülern geht es im Vergleich zu den Eltern mindestens um den *Statuserhalt*, eher aber um die *Statusverbesserung* im zukünftigen Beruf. Bei einigen der Befragten ist die berufliche Unabhängigkeit auch verknüpft mit der Unabhängigkeit von den Eltern, und der damit verbundenen Lebens- und Arbeitssituation, die für diese Schüler eine Belastung zu sein scheint. Bei allen Interviewten zeigt sich eine Ambivalenz und Unsicherheit hinsichtlich des Wunsches nach sicherer Arbeit und dem Wunsch nach der Vereinbarkeit mit familiärem Leben. Einige der Schüler schätzen die Situation so ein, dass der Beruf erst die Voraussetzungen schafft, um eine Familie gründen zu können. Dementsprechend wird eher die Sicherung der beruflichen Zukunft als relevant erachtet und auch einiges in Kauf genommen, um diese zu erreichen. Zu arbeiten bedeutet zugleich auch in einem Fall, Sicherheit zu schaffen für die Zeit nach dem Arbeitsleben. Auffällig ist auch das Idealbild der zukünftigen Berufstätigkeit, was ebenfalls Rückschlüsse auf das vermittelte Wissen über die Arbeitswelt durch Eltern und Schule erlaubt. Es besteht fast durchgängig der Wunsch nach einer Normalarbeitsbiografie und nach Normalarbeitsverhältnissen. Dies zeichnet sich aus durch feste Arbeitszeiten, keine Wochenendarbeitszeit, einen „ordentlichen" Verdienst und bei einigen der Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit oder aber der Aufstieg ins mittlere Management. Damit verknüpft ist die Vorstellung der freien Gestaltung der Arbeitsbedingungen.

Aspekte des Lernens von neuen Fähigkeiten, beziehungsweise die Vorstellung des Berufs als Berufung oder dem „helfenden Dienst an Anderen" sowie „Freude"[424] als zentraler Aspekt an beruflichen Tätigkeiten (auch im Sinne der Selbstverwirklichung) bilden eher die Ausnahme. Wenige Jugendliche sind insgesamt optimistisch, was die Verwirklichung dieser Ziele anbelangt und erhalten zumeist viel Unterstützung aus dem sozialen Umfeld. Einige wenige Befragte haben bereits eigene Arbeitserfahrungen, deren Erfahrungswert ganz unterschiedlich eingeschätzt wird. Den zentralen Einblick in die Arbeitswelt haben die Schüler vor allem durch die Erzählungen der Eltern, die in den meisten Fällen eher negativ ausfallen. Beispielsweise berichten die Eltern über hohe Anstrengung im Beruf oder allgemeinen Stress auf der Arbeit. Daneben ist, wie dargelegt, das Praktikum ein wichtiger Einblick in die Arbeitswelt und eine wichtige Erfahrung für die Vorstellung von Arbeit und der Übergangsvorbereitung der Schüler. Was Arbeitslosigkeit bedeutet, erleben manche der Befragten in ihren Familien, explizit wird dies aber eher in Ausnahmefällen thematisiert.

Basierend auf den oben ausgeführten Vergleichsdimensionen ließen sich vier Schülertypen unterscheiden, die wie folgt charakterisiert sind (Keil/Schmidt 2016a, S. 125f.):

1. *Aktivierter Typus*: In diesem Typus sind sowohl die Ziele des Übergangs als auch die Mittel zur

[424] Zu den unterschiedlichen Bedeutungen von „Spaß" als zentrales Motiv der Berufswahl siehe Dimbath (2003, S. 235ff.).

Übergangsgestaltung klar. Die Übergangsgestaltung entspricht den Anforderungen der schulischen Übergangsvorbereitung, d. h., es besteht eine weitestgehende Übereinstimmung, Internalisierung und Reproduktion der schulischen Wissensordnung in den Handlungs- und Entscheidungsmustern der Schüler.

2. *Ohne Übergangsvorbereitung*: Die Ziele und Mittel des Übergangs sind hier weitestgehend unklar. Die aktuelle Lebenssituation der Schüler beansprucht dieser Umstand vollständig, so dass keine Möglichkeiten und Kapazitäten für die Übergangsgestaltung bestehen. Die Internalisierung der schulischen Wissensordnung ist in diesem Typus nicht feststellbar. In der schulischen Übergangsvorbereitung werden diese Schüler als „Abweichler" klassifiziert und entsprechend der gesonderten Übergangsvorbereitung an der Schule werden sie als solche reproduziert. Hier zeigen sich verstärkende Effekte hinsichtlich abweichender Karrieren beziehungsweise eine Verstetigung prekärer Lagen.

3. *Sich selbst überlassener Aufsteiger*: Die positiv abweichenden Fälle dieses Typus werden in der schulischen Übergangsvorbereitung weitgehend sich selbst überlassen. Die Ziele und Mittel des Übergangs sind bei dieser Gruppe größtenteils klar, allerdings stellt die Schule keine geeigneten Mittel zur weiteren Übergangsvorbereitung bereit. Dies wiederum führt bei den Schülern zu Unsicherheit in der Übergangsvorbereitung. Unsicherheit besteht bei diesem Typus auch im Hinblick auf die Mittel der Übergangsvorbereitung, beispielsweise welche Informationen herangezogen werden oder welche Unterstützungsangebote die passenden sind.

4. *Individualisten*: Dieser Typus zeichnet sich aus durch die Internalisierung der schulischen Wissensordnung, die aber auf ihre je eigene Weise selektiv genutzt wird. Mögliche Unsicherheiten über Ziele des Übergangs sind unproblematisch, da diese Schüler stark individualisiert sind.

5. Zusammenfassung der Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit war die Analyse von Subjektivierungen, die mittels und in ‚einer' spezifischen Modellpraktik, dem kompetenzorientierten Praxislernen, in Schulen vollzogen wurden und werden. Unter dem zunächst weiten Bedeutungsfeld des handlungsorientierten, aktiven Tuns des Lernens sind, wie die ausgewählten Diskurse und Diskursstränge zeigen, in den theoretischen Begründungen und politischen Kontexten, äußerst vielfältige Ansätze festzustellen. Die Akzentuierungen einer eher theoretischen Ausrichtung und Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, oder aber eher einer Vermittlung über praktische Fertigkeiten und engen Verbindung zur künftigen Arbeitswelt sind idealtypische Gegensätze, die den Ausgangspunkt der Arbeit bildeten. Wohl kann aber diese Unterscheidung als zentrale Differenzierung in den Bildungsde-

batten selbst erachtet werden und war hilfreich für die Unterscheidung der unterschiedlichen Ausprägungen in den einzelnen Diskurssträngen.

Nach der Kontextualisierung der Thematik im Rahmen der Theorie reflexiver Modernisierung und ausgewählter Zeitdiagnosen hinsichtlich der Transformationen gesellschaftlicher Teilbereiche und zentraler Institutionen, habe ich im Rahmen des Forschungsprogramms der Wissenssoziologischen Diskursanalyse die Fragestellung erneut entfaltet, die zentralen theoretischen Bezüge und Konzepte mittlerer Reichweite und das Forschungsdesign ausgeführt.

Die Fragestellung habe ich in zwei Teilen untersucht, ausgehend von der Frage, ob sich im schulischen Bildungskontext ein Wandel hinsichtlich der fokussierten Modellpraktik ausmachen lässt. Die Frage legte eine längere historische Perspektive nahe. Die Analyse der Modellpraktik erfolgte ab dem Jahr 1890 in drei Zeiträume. Den Ausgangspunkt bildeten die Problematisierungen des aktiven Tuns in schulischen Lern-Lehrverhältnissen und insbesondere im Kontext der Zukunfts- und Berufsvorbereitungen.

Die überaus facettenreichen Debatten und Verläufe der Relationierung von schulischer Bildung und Arbeitswelt, die damit verbundenen Spezialdiskurse und deren Vorstellung von Kindheit, Entwicklung, der Rolle der Lehrenden und auch der materialen Lernsettings waren Teil der Ausführungen in dem Kapitel.

Typisch für viele Bildungsdiskurse war, wie ausgeführt, die Krisensemantiken und gleichzeitigen „Erlösungsvorstellungen", die freilich in den jeweiligen Strängen ganz unterschiedliche Begründungen, Welt- und Akteurs- und auch Veränderungsvorstellungen aufweisen.

Was konkret als wichtige, wünschenswerte und zu verhindernde Erfahrung im Lernprozess in den verschiedenen Diskurssträngen konzipiert wurde und wird und welche Kompetenzen damit ausgebildet werden (können), ist insbesondere im Bereich der Berufsvorbereitung stark geprägt durch ein Lernen in simulierten und realen Arbeitskontexten. Dabei reichen die Modellpraktiken in ihrer Ausprägung von einzelnen Lernsituationen im schulischen Lernkontext, bis hin zu Arbeitsschulmodellen, Arbeitseinsätzen in der Praxis in unterschiedlichen Formaten u.v.m. Diese können als typische Form der Problemlösung und Lernform erachtet werden, in Ergänzung zu den Ausführungen von Beck und Lau (2005).

Entlang der Unterscheidung der typischen Problemlösungsmuster[425], reflexiver Gesellschaftsformationen lassen sich für den Untersuchungsfall, beginnend mit den Reformansätzen der „klassischen Reformpädagogik", Tendenzen der Schaffung von Neuerungen („hybride Kombinationen") feststellen. Diese stellten nicht nur Inventionen dar, sondern wurden von den Akteuren als Innovationen eingeschätzt, wie die Debatten eindrücklich verdeutlichen.

Typische Elemente der reformierten Bildungspraxis wurden nachfolgend weitergeführt oder auch in andere Bildungskontexte übernommen, die dann mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und Institutionalisierung eines eigenständigen Unterrichtsbereichs (Arbeitslehre) nunmehr grob als

[425] Als Antworten auf einen (Bildungs-)Notstand.

Form des „Bereichsspezifischen Pluralismus“ (Beck/Lau) eingeordnet werden können und neben anderen Lernmodellen bestehen. Wie auch an dem gegenwärtigen Schulfall ausgeführt, lässt sich insbesondere im Hinblick auf die generelle zeitliche und damit verbundene inhaltliche Ordnung von Schulen und den damit verbundenen Konzeptionen der Entwicklung und Lern- tempi der Schüler, auch „Sequenzialisierungen“ ausmachen. In der Berufsvorbereitung zeitigt sich dies etwa in der sehr allgemeinen Vermittlung von Kompetenzen in dem ersten Parcours bis hin zu differenzierteren Modellen und Unterrichtsinhalten in den nachfolgenden Klassenstufen.

Die neuere Schulreform des „Dualen Lernens“ kann als Aktualisierung, der bis zu dem Zeitpunkt entwickelten Modellpraktiken erachtet werden. Ebenso schätzen die Akteure in dem spezifischen Schulfall diese eher als eine Neuauflage der bereits bestehenden Praxis ein, wenn auch die politische Rahmung eine andere ist. Dass dies im Hinblick auf die Gesellschaftsentwürfe, Bildungspraxis und Vorstellungen der Ziele schulischer Bildung kein kleiner Unterschied ist, dürfte deutlich geworden sein.

Wie ausgeführt, werden im Rahmen der schulischen Zukunfts- und Berufsvorbereitung auf unterschiedlichen Ebenen Formen des Nicht-Wissens(-Könnens) ver- und behandelt, visualisiert und mögliche Optionen für diese Wissensbereiche vermittelt. Die vornehmliche Stärkenorientierung der analysierten aktuellen Veranstaltungen vermitteln implizit und in Teilen auch explizit Formen des Nicht-Erwünschten, Schwächen und Unsagbares. Damit verbunden sind spezifische Verantwortungsvorstellungen, die zunächst den so adressierten Subjekten zugeschrieben werden, wobei auffällig ist, dass im Anschluss an Honneths Unterscheidung die zweite Dimension (Recht) kaum oder gar nicht explizit thematisiert wird.

Die schulische Bildungspraxis weist historisch-spezifische Anerkennungsverhältnisse auf, die sich entlang unterschiedlicher Dimensionen oder auch Bereiche des schulischen Lernens unterscheiden lassen. So etwa die generelle Frage der Inhalte des Bildungskanons, welche Form von Beziehungen die Lernverhältnisse annehmen (sollten) und letztlich, welche Vorstellungen von gelingenden Lebensverhältnissen und Selbst-Weltverhältnissen Schule mit-konstituiert/konstituieren sollte.

Wie ausgeführt, sind die Diskurse und Wissenspolitiken der spezifischen Bildungs- bzw. Kompetenzordnungen verteilt über die verschiedensten gesellschaftlichen Akteurskonstellationen und sie sind Teil spezifischer Politiken der jeweiligen Zeiten. Deutlich wurde auch, dass zentrale Metaphern und auch religiöse Deutungsmuster Charakteristikum für viele der ausgeführten Diskurse waren. Die typische Verbindung von „sowohl-als-auch“ Elementen changiert je nach Diskursstrang und Veranstaltung der Berufs- bzw. Zukunftsvorbereitung. Von einer Marginalisierung oder Nivellierung von Traditionen kann eher weniger die Rede sein.

Die untersuchten Modellpraktiken können auch als Form des Spiels und Event erachtet werden, die im Anschluss an Popitz Ausführungen Funktionsspiele bzw. Rollenspiele sind, die unterschiedliche Grade der Simulation konstituieren. Als Form der Vermittlung relevanter Wissensbe-

stände führen diese Techniken ein in Techniken der Selbst- und Fremdreflektion, der Selbsterzählung und auch in die Spezifik bestimmter Situationen und Situationsrahmungen. Als Teil des Unterrichtsgeschehens werden diese Lernformen auch als Prüfungstechniken eingesetzt. Die Kompetenzordnungen, die ich an den drei Fallbeispielen ausgeführt habe, lassen neben der eher offenen Konzeption bestimmter Kompetenzkategorien (Boundary Objects) auch deutlicher standardisierte und ausdifferenzierte Kompetenzklassifikationen und deren Materialisierungen (dies entspräche dann eher den „Immutable Mobiles") feststellen.

Die ausgeführten Modellpraktiken der Kompetenzvermittlung und -feststellung sind in dem Fallbeispiel elementarer Bestandteil der Schulpraxis und werden in unterschiedlichen Teilbereichen des schulischen Lernens und der Übergangsvorbereitungen angewendet. Eine Vielzahl unterschiedlicher „Aufschreibesysteme" und Dokumente sind charakteristisch für diese Praxis, die ein Netz der Zirkulation und Diffusion dieser Diskurse ko-konstituieren und in verschiedensten Akteurskonstellationen Anwendung finden und gleichzeitig verbinden. Die verschiedenen Akzente und Funktionen der Techniken, als typische Lernform, Prüfungs- und Planungstechnik sowie Technologie des Selbst (Foucault), habe ich an den Fallbeispielen versucht zu verdeutlichen.

Das erste Fallbeispiel des Kompetenzparcours kann auch im Sinne Fujimuras als „standardisiertes Paket" erachtet werden, das als Theorie-Methoden-Paket im gesamten Bundesgebiet zirkuliert und von den jeweiligen Schulen einfach übernommen und in die Schulpraxis eingebaut werden kann. Ob damit die Etablierung und Durchsetzung dieser spezifischen Lösung und Kompetenzordnung tatsächlich erfolgt, wie in dem Fallbeispiel von Fujimura, kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht beantworten. Sie stellt somit eine der weiteren Forschungsmöglichkeiten dar.

Vor dem Hintergrund der ausgeführten Zeitdiagnostiken ist die Deutung der Einübung von spezifischen Situationen anhand dieser Modellpraktiken ambivalent. Sie können als typische Problemlösungsform erachtet werden, die die Einzelnen auf multiple Mitgliedschaften, Sinnhorizonte und Wechsel in der Biografie pragmatisch vorbereitet. Die Formen können daneben auch als Ausdruck der hohen Wertigkeit der Kreativität (ähnlich die experimentelle Haltung oder auch Flexibilität) gedeutet werden. Kreativität wird als ein Deutungsmuster in den zum Teil höchst standardisierten Formen vermittelt und als Handlungsform eingeübt. Die Wiederholungen der Formen der Selbstreflektion, Formen und Aufforderungen der Reflektion und die damit verbundenen alternativen Wissensordnungen, lassen die Deutung zu, dass das Einüben einer experimentellen Haltung eine weitreichende Relevanz hat. Die ausgeführten Lernformen vermitteln spezifischer Weltbilder, zentrale Werte und Normen der Berufs- und Lebensführung („Heiligkeit des Selbst"), Fachinhalte, Modellsubjekte und Rollen, Expertenkonstellationen und die Bedeutung von Beratung. Gleichzeitig erfolgt das Einüben in spezifische Situationen, wie etwa „Spielsituationen", „Wettbewerb", „Bewerbungssituationen", „Events" „Projektgedanken" (auch und vornehmlich des Selbst), „Denken in Netzwerken" „Jugendlichkeit" und deren je spezifische Kulturen. Nicht nur werden dabei die Lernenden auf unterschiedlichen Sinnesebenen besonders adres-

siert, es erfolgt damit auch ein spezifisches Training einzelner Sinne. Entsprechend lassen sich dahingehend unterschiedliche Relevanzsetzungen verschiedener Wissensformen (der Sinne) ausmachen, die Teil der Lernprozesse sind. Die spezifischen Sinnesregime der einzelnen Formate können als typisches Element des Dispositivs erachtet werden.

Die Subjektivierungsweisen erfolgen in dieser Kompetenzordnung, die auch als moderne „Knigge" verstanden werden können, im Wechselspiel und Wiederholungen aus Aufgabenstellung und Reflexionseinheit in und mit unterschiedlichen Medien.

Teil der Prüfungslogik, aber auch als generelle Form der Welterschließung und Komplexitätsreduktion, sind der quantifizierende Zugang und die kalkulierenden Praktiken, die Teil der Positionierungs- und Disziplinarmacht sind. Insgesamt weisen die Veranstaltung, wie auch schon von Foucault beschrieben, eine Logik der Kleinteiligkeit auf, die spezifische Territorien des Selbst und der Experten, die für diese Bereiche zuständig sind, konstituieren.

Die besondere Betonung der körperlichen Dimensionen erfuhr in der „klassischen Phase der Reformpädagogik" eine herausgehobene Thematisierung, die, wie in den Fallbeispielen ausgeführt, durchweg noch Bestand haben. Auch die herausgehobene Bedeutung außeralltäglicher Erfahrungen und die Symbolik der Reise, lassen sich auch für die „postmodernen Nomaden" in den Kompetenztouren wiederfinden. Für den ersten ausgeführten Parcours kann in besonderem Maße das Versprechen von Spaß und Abenteuer der Kompetenzentdeckung festgestellt werden und im Hinblick auf die Vielzahl, der an der Schule vermittelten Kompetenzveranstaltungen und Angebote auf dem Bildungsmarkt, kann hier fast von einer spezifischen Konsumkultur gesprochen werden.

Wie die Nebenfolgen dieser Lernformen wiederum zum Gegenstand von Debatten und Maßnahmen werden, lässt sich kaum umfassend abschätzen und stellt eine weitere Forschungsmöglichkeit in diesem Themenbereich dar.

Insgesamt lässt sich für die Zukunfts- und Berufsvorbereitung und auch die Kompetenzordnung in dem Untersuchungsfall zusammenfassen, dass eine Priorisierung anhand eines übernommenen Kompetenzsystems an der Schule erfolgt und eine Strukturierung der Inhalte und Jahrgangsstufen entlang spezifischer thematischer Schwerpunkte erfolgt. Entsprechend dieser findet auch eine (räumliche) Segmentierung und Differenzierung der Schüler beispielsweise in Praxisklassen statt, die eine besonders intensive Betreuung aufweisen und vornehmlich über tätige Lernformen die Schüler unterrichten.

Als besondere Lernform wird diese für alle Formen der Wissensvermittlung als effektiv eingeschätzt und damit das Lernen an und in realen Lernorten priorisiert. Dies wird verbunden mit der Priorisierung naturwissenschaftlich-technischer Unterrichtinhalte, die in der Kombination und der Bezugnahme der Akteure auf die schulische Vergangenheit, das „polytechnische Prinzip" in Teilen reproduziert. Bemerkenswert ist, dass der als Kernbereich erachtete Schulunterricht von einer Vielzahl von externen Akteuren letztlich durchgeführt wird. Ausgehend von dem Unter-

richtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik wird die Vielzahl der Kooperationen der Schule, die an der Zukunfts- und Berufsorientierung beteiligt sind, eindrücklich deutlich. Die Deutungshorizonte der Experten zum Übergangs- und Arbeitsverständnis habe ich in den vorherigen Kapiteln ausgeführt und ebenso die Bezüge zu den jeweiligen Biografien und der Historie der Schule aufgezeigt.

Die Selbstpositionierungen der Schüler weisen Anteile der vermittelten schulischen Bildungspraxis auf. Diese weisen Bezugnahmen auf das schultypische Vokabular oder die Nennung von Inhalten auf, die typisch für die Berufs- und Zukunftsvorbereitung sind. Distanzierungen von dieser wurden ebenso deutlich, etwa durch die Relevanz, die andere Sozialisationskontexte und damit Wissensbestände haben oder aber auch die Geduld/Kompetenz, bestimmte Lernformate ‚durchzustehen'. Insgesamt weisen die Schüler detaillierte Fähigkeiten der Selbstreflektion auf und zumeist sehr gezielte und umfängliche Formen des Lernens von als relevant oder noch fehlend erachteten Wissensbeständen.

Die Relevanz der familiären Sozialisation wurde in den Interviews deutlich und geht auf unterschiedliche Ebenen ein in die Selbstdeutungen, die Vorstellungen von Übergängen und auch von Arbeit sowie die Möglichkeiten der Zukunftsvorbereitung. Ebenso wichtig wie die familiäre und schulische Unterstützung sind auch der Austausch und die Unterstützungsformen im Freundeskreis, wie in den meisten Interviews deutlich wurde. Insgesamt ließen sich auf Basis der Wissensbestände der Schüler in Abgleich mit der schulischen Wissensordnung vier idealtypische Orientierungen der Schüler herausarbeiten.

Wie eingangs ausgeführt, stellte sich auch die Frage, wie das mit-handeln von Artefakten und Technik (im engen Sinne) im Rahmen der Arbeit konzeptualisiert werden kann. Hierzu habe ich einige konzeptuelle Vorschläge aus verschiedenen Untersuchungsfeldern erläutert und an dem Fall dieser Arbeit dargelegt, wie Subjektivierungsweisen mit und durch verschiedene Objekte konstituiert werden und ein gradualisiertes Handlungskonzepte (Rammert) für Analysen komplexer soziotechnischen Konstellationen hilfreich sein kann. Die Dimensionen der Materialisierungen von Diskursen wurden hierzu im Theoriekapitel spezifiziert sowie Mechanismen und Charakteristika von Diskursen und Dispositiven erörtert. Vor diesem Hintergrund und der Anlage der Arbeit, kann von einer mehrfach verteilten Diskursethnographie gesprochen werden.

Mittels eines multiperspektivischen Blicks und der Antworten habe ich in der vorliegenden Arbeit die Frage der schulischen Subjektivierung des kompetenzorientierten Praxislernens untersucht. Dies erfolgte anhand der historischen Rekonstruktion zentraler Diskurse des tätigen, handlungsorientierten Kompetenzlernen entlang von drei Zeithorizonten und der Relevanz der Modellpraktik in der gegenwärtigen Schulpraxis. Letzteres habe ich entfaltet durch die Darstellung und Analyse der schulischen (Wissens-)Organisation der Berufs- und Zukunftsvorbereitung an einer Berliner Schule, Ausschnitten aus drei typischen Veranstaltungen der Kompetenzvermittlung und

Schülerinterviews. Insgesamt kann im Hinblick der Vielzahl von Akteuren, Kontexten, Objekten und Techniken die die einzelnen Kompetenzveranstaltungen charakterisieren, von vielfachen Metamorphosen und Instanzen der Techniken der Subjektivierung gesprochen werden. Das Netz der Übungen/Veranstaltungen der Kompetenzfeststellung bildet ein „Experimentalsystem" (Fleck), das einen hybriden Blick auf die Subjekte erlaubt, die sich in diesem System bewegen. Auch werden die Akteure begleitet durch eine Vielzahl von Objekten, die spezifische „objektinduzierte Subjektivierungsweisen" (Keller) konstituieren. Diese bilden eine weitere Ebene des Kompetenzdispositivs, die je nach Grad der Formalisierung und Standardisierung als mobile Dispositivelemente, Teil der Konstruktion und auch Diffusion des Netzes sind. Die vielen Rhythmen des Dispositivs und spezifische Sinnesregime sind ebenso zentrale Dispositivelement, die an dem Beispiel aufgezeigt wurden.

6. Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2010): Identität. Wiesbaden: VS Verlag.

Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organization. In: Gender & Society 4, H. 2, S. 139–158.

Ackern, Isabell von (2005): Handeln, Erleben, Erfahren. Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Boeger, Annette/ Schut, Thomas (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen. Berlin: Logos Verlag. S. 9–22.

Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut/Kadelbach, Gerd (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript Verlag.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013a): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript Verlag.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013b): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript Verlag.

Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist: Velbrück Verlag.

Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45, S. 32–38.

Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 7–52.

Amann, Klaus/Knorr Cetina, Karin (1988): The Fixation of (visual) evidence. In: Human Studies 11, S. 133–169.

Amos, S. Karin (2013): Übergänge und Governance im Bildungssystem. In: Schröer, Wolfgang/ Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 912–928.

Andresen, Sabine (2008): Jugend als wirksame historische Denkfigur. Das Moratorium im Fokus von Kultur, Erziehung und empirischer Forschung. In: Hunner-Kreisel, Christine/Schäfer, Arne/Witte, Matthias D. (Hrsg.): Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive. Weinheim/München: Juventa.

Anweiler, Oskar (1990): II. 1 Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In: Bundeministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) 1990 – Materia- lien zur Lage der Nation. S. 11–33.

Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.

Arendt, Hannah (1967/2013): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 12. Auflage. München/Berlin: Piper.

Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Atchoarena, David (2000): The transition of youth from school to work: Issues and policies. Paris.

Atkinson, Paul A./Coffey, Amanda J./Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn H. (Hrsg.) (2001): Handbook of Ethnography. London: Sage Publications.

Aulenbacher, Brigitte (2010): Rationalisierung und der Wandel von Erwerbsarbeit aus der Genderperspektive. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 291–381.

Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.) (2007): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag.

Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (2012): Geschlecht, Ethnie, Klasse im Kapitalismus – Über die Verschränkung sozialer Verhältnisse und hegemonialer Deutungen im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess. In: Berliner Journal für Soziologie 22, H. 1, S. 5– 27.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Baudrillard, Jean (2011): Der symbolische Tausch und der Tod. Berlin: Matthes & Seitz.

Bauman, Zygmunt (1996): Gewalt - modern und postmodern. In: Miller, Max H./Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch. S. 36–67.

Bauman, Zygmunt (2005): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Hamburger Edition.

Baumgart, Franzjörg (2001a): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121–130.

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2001b): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1995): Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze. Stuttgart: Reclam.

Beck, Ulrich (1996a): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 19–112.

Beck, Ulrich (1996b): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven "reflexiver Modernisierung". In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 289–315.

Beck, Ulrich (1998): Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 9–33.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 10–39.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (2004): Einleitung. Entgrenzung erzwingt Entscheidung: was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, Ulrich/Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 13– 62.

Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus. In: Soziale Welt 61, 3/4, S. 187–216.

Beck, Ulrich/Lau, Christoph (2005): Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung. Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten, einen historischen Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne zu beobachten und zu begreifen. In: Soziale Welt 56, 2/3.

Beck, Ulrich/Poferl, Angelika (Hrsg.) (2010): Große Armut, großer Reichtum. Zur Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Becker, Rolf (2011): Bildungssoziologie - Was sie ist, was sie will und was sie kann. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 9–36.

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie - Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 37–62.

Becker-Schmidt, Regina (2007): Geschlechter- und Arbeitsverhältnisse in Bewegung. In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 250–268.

Begenau, Jutta/Schubert, Cornelius/Vogd, Werner (Hrsg.) (2009): Die Arzt-Patient-Beziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Behrens, Johann/Voges, Wolfgang (1996): Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, H. 4.

Benner, Dietrich (Hrsg.) (1996): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe. Berlin.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hrsg.)(2005): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim/Basel: Beltz UTB.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2005): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel: Beltz.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Bergmann, Jörg (2012): Irritationen, Brüche, Katastrophen - Über soziale Praktiken des Umgangs mit "Störungen" in der Interaktion. Abschiedsvorlesung an der Universität Bielefeld. Bielefeld.

Bergmann, Werner/Hoffmann, Gisbert (1985): Mead und die Tradition der Phänomenologie. In: Joas, Hans (Hrsg.): Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 93–130.

Bernal, John Desmond (1965/1970): Wissenschaft. Science in History. Die Gesellschaftswissenschaften. Reinbeck: Rohwohlt Verlag.

Bernstein, Basil (1988): Social class, codes and communication. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus (Hrsg.): Soziolinguistik II. Berlin: De Gruyter. S. 563–578.

Besio, Christina (2009): Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2006): Die "Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag.

Blättel-Mink, Birgit/Briken, Kendra/Menez, Raphael (2008): Bologna als Innovationsprozess: Humboldt and beyond? In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. New York: Campus Verlag. S. 3846–3858.

Blumer, Herbert (1954): What's wrong with social theory? In: American Sociological Review 19, H. 1, S. 3–10.

BMBF (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Boeger, Annette (2005): Erlebnispädagogik und project adventure aus psychologischer Sicht. In: Boeger, Annette/Schut, Thomas (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen. Berlin: Logos Verlag. S. 23-34.

Bogusz, Tanja (2010): Zur Aktualität von Luc Boltanski. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: VS Verlag.

Böhle, Fritz (1992): Grenzen und Widersprüche der Verwissenschaftlichung von Produktionsprozessen - Zur industriesoziologischen Verortung von Erfahrungswissen. In: Malsch, Thomas/ Mill, U. (Hrsg.): ArBYTE - Modernisierung der Industriesoziologie? Berlin. S. 87–132.

Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen - Erfahrung durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag. S. 70–88.

Böhle, Fritz (2011): Management der Ungewissheit – ein blinder Fleck bei der Förderung von Innovationen. In: Jeschke, Sabina/Isenhardt, Ingrid/Hees, Frank/Trantow, Sven (Hrsg.): Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit - deutsche und internationale Perspektiven. Berlin/Heidelberg: Springer VS. S. 17–30.

Böhle, Fritz (2015): Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: Dietzen, Agnes/ Powell, Justin/Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 34–63.

Böhle, Fritz/Bolte, Annegret/Drexel, Ingrid/Dunkel, Wolfgang/Pfeiffer, Sabine/Porschen, Stephanie (2002): Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. München: ISF München.

Böhme, Gernot (1997): Natur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 92–116.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlag.

Bonß, Wolfgang/Zinn, Jens (2005): Erwartbarkeit, Glück und Vertrauen – Zum Wandel biographischer Sicherheitskonstruktionen in der Moderne. In: Soziale Welt 56, S. 183–202.

Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: VS Verlag.

Böschen, Stefan/Wehling, Peter (2004): Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen. Aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett Verlag.

Bowker, Geoffrey C. (2005): The empty archive. Cybernetics and the 1960s. In: Bowker, Geoffrey C. (Hrsg.): Memory practices in the sciences. Cambridge: MIT Press. S. 75–105.

Bowker, Geoffrey C./Star, Susan L. (1999): Sorting things out. Classification and its consequences. Cambridge: MIT Press.

Brater, Michael (1998): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 149–174.

Braun-Thürmann, Holger (2005): Innovationen. Bielefeld: transcript Verlag.

Breidbach, Olaf (1997): Die Materialisierung des Ichs. Zur Geschichte der Hirnforschung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan (2001): Endlich fokussiert? Weder 'Ethno' noch 'Graphie'. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag zur 'Fokussierten Ethnografie'. In: Sozialer Sinn 2, H. 1, S. 123–141.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 131–167.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript Verlag.

Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag.

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv.

Bude, Heinz (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bude, Heinz/Kohli, Martin (Hrsg.) (1989): Radikalisierte Aufklärung. Studentenbewegung und Soziologie in Berlin 1965 bis 1970. Weinheim/München: Juventa.

Bührmann, Andrea D. (2010): Das unternehmerische Leitbild in der Gründungsberatung. Eine Diskursanalyse bedeutende `Websites`. In: Bührmann, Andrea D./Fischer, Ute/Jasper, Gerda (Hrsg.): Migrantinnen gründen Unternehmen. Empirische Analysen und innovative Beratungskonzepte. München: Rainer Hampp Verlag. S. 45–67.

Bührmann, Andrea D./Fischer, Ute/Jasper, Gerda (Hrsg.) (2010): Migrantinnen gründen Unternehmen. Empirische Analysen und innovative Beratungskonzepte. München: Rainer Hampp Verlag.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript Verlag.

Bundesagentur für Arbeit (2017): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2016. Nürnberg:IAB.

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. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Christiane Funken (2011): Managerinnen 50plus – Karrierekorrekturen beruflich erfolgreicher Frauen in der Lebensmitte. Berlin.

Bunke, Florian (2005): „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins…" Ziele Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Verlag.

Burri, Regula V. (2008a): Bilder als soziale Praxis. Grundlegung einer Soziologie des Visuellen. In: Zeitschrift für Soziologie 37, H. 4, S. 342–358.

Burri, Regula V. (2008b): Doing Images. Zur Praxis medizinischer Bilder. Bielefeld: transcript Verlag.

Butollo, Florian (2016): Die große Mobilmachung: Die globale Landnahme von Arbeit und die Reservearmeemechanismen der Gegenwart. In: Bude, Heinz/Staab, Philipp (Hrsg.): Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 215–236.

Butterwegge, Christoph (2008): Rechtfertigung, Maßnahmen und Folgen einer neoliberalen (Sozial-)Politik. In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus. 2., verb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 135–219.

Castel, Robert (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg: Hamburger Edition.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Cevolini, Alberto (2014): Die Ordnung des Kontingenten. Beiträge zur zahlenmäßigen Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Chadarevian, Soraya de (2001): Die >Methode der Kurven< in der Physiologie zwischen 1850 und 1900. In: Hagner, Michael (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. S. 161–188.

Clarke, Adele E. (2005/2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Clarke, Adele E./Moore, Lisa Jean (2001): The Traffic in Cyberanatomies: Sex/Gender/Sexualities in Local and Global Formations. In: Body and Society 7, H. 1, S. 57– 96.

Classen, Constance (2012): The deepest sense. A Cultural History of Touch. Urbana: University of Illinois Press.

Cooley, Charles H. (1902/1964): Human Nature and Social Order. New York: Scribner`s Son.

Crößmann, Anja/Schüller, Frank (2016): Arbeitsmarkt und Verdienste. In: Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/Deutschen Institut für Wirtschafts-

forschung/Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. S. 125–149.

Dahmen, Stephan/Lay, Thomas (2016): Jugend als soziales Kampffeld? Europäische Jugendpolitiken zwischen arbeitsmarktpolitischer Regulierung und Politiken der Partizipation. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit "ihrer" Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 28–52.

Daston, Lorraine/Galison, Peter (2002): Das Bild der Objektivität. In: Geimer, Peter (Hrsg.): Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografien in Wissenschaft, Kunst und Technologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 29–99.

Daston, Lorraine/Galison, Peter (2007): Objektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dedering, Heinz (2000): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. 2. Aufl., 2., durchges. Aufl. reprint 2014.

Defert, Daniel (2015): Ein politisches Leben. Berlin: Merve Verlag.

Demszky von der Hagen, Alma/Voß, G. Günter (2010): Beruf und Profession. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 751–779.

Denzin, Norman K. (2000): Reading Film. Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990): Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert. Bonn.

Deutschmann, Christoph (2008): Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewe, Bernd (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag. S. 107–118.

Dewey, John (1896): The Reflex Arc Concept in Psychology. In: Psychological Review, H. 3, S. 357–370.

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Braunschweig, München: Westermann Verlag.

Dewey, John (1925/1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.

Dewey, John (1938/2002): Logik. Theorie der Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dewey, John/Dewey, Evelyn (1915): Schools of To-Morrow. New York: E.P. Dutton & Company.

Dimbath, Oliver (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dörre, Klaus (2007): Prekarisierung und Geschlecht. Ein Versuch über unsichere Beschäftigung und männliche Herrschaft in nachfordistischen Arbeitsgesellschaften. In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 285–301.

Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Soziologie Kapitalismus Kritik. Eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 21–86.

Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2009): Soziologie Kapitalismus Kritik. Eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dreher, Jochen (2005): Interkulturelle Arbeitswelten. Produktion und Management bei Daimler Chrysler. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.

Duttweiler, Stefanie (2013): Beratung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 23–29.

Eberle, Thomas S. (Hrsg.) (2017): Fotografie und Gesellschaft. Phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag.

Ehrenberg, Alain (2013): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag (1989): Zwischenbericht der Enquete- Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000". Drucksache 11/5349. Bonn.

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestag (1990): Abschlußbericht der Enquete- Kommission "Zukünftige Bildung - Bildung 2000". Drucksache 11/7820. Bonn.

Erel, Umut (2012): Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifikation. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage. Münster: UNRAST Verlag. S. 108–128.

Eribon, Didier (1991): Michel Foucault. Eine Biographie. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Eßbach, Wolfgang (1998): Die exzentrische Position des Menschen. In: Sonderdruck aus Freiburger Universitätsblätter, H. 139, S. 143–151.

Eulenbach, Marcel (2016): Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit "ihrer" Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 141–162.

Evans, Jessica/Hall, Stuart (Hrsg.) (1999): Visual Culture: The Reader. London: Sage Publications.

Eversberg, Dennis (2014): Dividuell aktiviert. Wie Arbeitsmarktpolitik Subjektivitäten produziert. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.) (1991): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fairclough, Norman (2011): Globaler Kapitalismus und kritisches Diskursbewußsein. In: Keller, Reiner/Hirseland Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 363–380.

Färber, Christine/Arslan, Nurcan/Köhnen, Manfred/Parlar, Renee (2008): Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Farzin, Sina (2011): Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsthematik und Sozialtheorie. Weilerswist: Velbrück Verlag.

Felden, Birgit/Zifonun, Dariuš/Schmidt, Lisa-Marian/Schefer, Irina/Neuvians, Nicola/Zumholz, Holger (2012): MINA. Potenzialanalyse von Migrant/innen zur Lösung der Nachfolgerlücke im deutschen Mittelstand. Dollerup: Flying Kiwi.

Fischer-Rosenthal, Wolfram/Alheit, Peter (Hrsg.) (1995): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleck, Ludwik (1935/1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektive. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fleck, Ludwik (1983/1947): Sehen, schauen, wissen. In: Ders (Hrsg.): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 147–174.

Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 538–546.

Florida, Richard L. (2003): The rise of the creative class. And how it's transforming work, leisure, community and everyday life. North Melbourne: Pluto Press.

Foucault, Michel (1961/1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1986): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1963/1988): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1976/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Frank, Helmar (Hrsg.) (1966): Kybernetik. Brücke zwischen den Wissenschaften. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Umschau Verlag.

Freund, Gisèle (1976): Photographie und Gesellschaft. München: Rogner & Bernhard.

Fromm, Erich (1989): Gesamtausgabe. Band IX: Sozialistischer Humanismus und humanistische Ethik. München: dtv.

Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina (2005): Gewalt an Schulen. 1994- 1999- 2004. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften.

Fujimura, Joan (1987): Constructing 'do-able' problems in cancer research. Articulating alignment. In: Social Studies of Science 17, S. 257–293.

Fujimura, Joan (1988): The molecular biological bandwagon in cancer research. Where social worlds meet. In: Social Problems 35, H. 3, S. 261–283.

Funken, Christiane/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.) (2008): Digitalisierung der Arbeitswelt. Zur Neuordnung formaler und informaler Prozesse in Unternehmen. Wiesbaden: VS Verlag.

Füssl, Karl Heinz (1995): Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs: 1945-1955. 2. unveränd., Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gasteiger, Ludwig (2013): Zur Entstehung eines Feldes bildungswissenschaftlicher Evidenzproduktion als Grundlage evidenzbasierter Bildungspolitik. In: Amos, Karin/Schmid, Josef/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Kultur - Ökonomie - Globalisierung. Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 133–153.

Gasteiger, Ludwig (2015): Interdisziplinäre Sozialisationsforschung, Globalisierung von Bildungspolitik und das Dispositiv der Regierung von Sozialisation. Eine Forschungsperspektive im Anschluss an Michel Foucaults Analytik der Macht. In: Gasteiger, Ludwig/Grimm, Marc/Umrath, Barbara (Hrsg.): Theorie und Kritik. Dialoge zwischen differenten Denkstilen und Disziplinen. Bielefeld: transcript Verlag. S. 253–288.

Gaupp, Dr. Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels.

GBI der DDR (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem.

GBI der DDR (1974): Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik. Jugendgesetz der DDR, Teil I.

Geiselberger, Heinrich (2017): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Geisen, Thomas (Hrsg.) (2005): Arbeitsmarktmigration. WanderarbeiterInnen auf dem Weltmarkt für Arbeitskraft. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Gente, Peter (Hrsg.) (2004/2016): Foucault und die Künste. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gibbons, Michael (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Los Angeles: Sage Publications.

Giddens, Anthony (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Berkeley: University of California Press.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press.

Giddens, Anthony (1996a): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Giddens, Anthony (1996b): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 113–194.

Giddens, Anthony (1996c): Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 316–337.

Goffman, Erving (1971/1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, Erving (1974/1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, Erving (1959/1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag.

Goffman, Erving (2016): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Campus Verlag.

Goodwin, Charles (2000): Practices of color classification. In: Mind, Culture and Activity 7, H. 1, S. 19–36.

Gottschall, Karin (2010): Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 671–698.

Granato, Nadia (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag.

Gugerli, David/Orland, Barbara (Hrsg.) (2002): Ganz normale Bilder. Historische Beiträge zur visuellen Herstellung von Selbstverständlichkeit. Zürich: Chronos Verlag.

Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer VS.

Ha, Kien Nghi (2012): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmarktpolitik. In: Steyerl, Hito/ Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage. Münster: UNRAST Verlag. S. 56–107.

Haeske, Uwe (2007): 'Kompetenz' im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin: Pro Business.

Hagner, Michael (2007): Der Geist bei der Arbeit. Historische Untersuchungen zur Hirnforschung. Göttingen: Wallstein Verlag.

Hall, Stuart (Hrsg.) (1994): Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2. Berlin: Argument Verlag.

Han, Byung-Chul (2014): Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. 3. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Haraway, Donna J.(1995): Die Biopolitik postmoderner Körper. Konstitution des Selbst im Diskurs des Immunsystems. In: Haraway, Donna J. (Hrsg.) Die Neuerfindung der Natur. S. 160–199.

Haraway, Donna J. (Hrsg.) (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Hark, Sabine (Hrsg.) (2001): Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie. Opladen: Leske + Budrich.

Harper, Douglas (2002): Talking about pictures. A case for photo elicitation. In: Visual Studies 17, H. 1, S. 13–26.

Hausmann, Ann-Christin/Kleinert, Corinna (2017): Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. IAB Bericht: Männer- und Frauendomänen kaum verändert. Nürnberg: IAB.

Heath, Christian/Luff, Paul/Sanchez Svensson, Marcus (2003): Technology and medical practice. In: Sociology of Health and Illness 25, H. 3, S. 75–96.

Heinrich; Gerd (Hrsg.) (1980): Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin. Berlin: Colloquium-Verlag.

Heintz, Betina/Huber, Jörg (Hrsg.) (2001): Mit den Augen denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten. Wien: Springer VS.

Heintz, Bettina (2000): Die Innenwelt der Mathematik. Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin. Wien: Springer VS.

Heintz, Bettina (2007): Zahlen, Wissen, Objektivität. Wissenschaftssoziologische Perspektiven. In: Menniken, Andrea/Vollmer, Hendrik (Hrsg.): Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. S. 65–85.

Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Helsper, Werner/Müller, Hermann J./Nölke, Eberhard/Combe, Arno (1991): Jugendliche Aussenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5., aktual. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Heßler, Martina (Hrsg.) (2006): Konstruierte Sichtbarkeiten. Wissenschafts- und Technikbilder seit der frühen Neuzeit. München: Wilhelm Fink Verlag.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, H. 6, S. 429–451.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/Doing Differences. Zur Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43, H. 3, S. 170–191.

Hitzler, Roland/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2008): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Hitzler, Ronald (2011): Eventisierung. Wiesbaden: VS Verlag.

Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 307–315.

Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.

Hochschild, Arlie Russell (1983/2006): Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Holst, Elke/Friedrich, Martin (2017): Führungskräfte-Monitor 2017. Update 1995-2015. Berlin.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte ; mit einem neuen Nachwort. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hörner, Wolfgang (1990): Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundeministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 218–232.

Hornidge, Anna-Katharina (2012): 'Knowledge', 'Knowledge Society' & 'Knowledge for Development'. Studying Discourses of Knowledge in an International Context. In: Keller, Reiner/ Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 397–424.

Hüppauf, Bernd/Weingart, Peter (Hrsg.) (2009): Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Illouz, Eva (2007/2012): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Illouz, Eva (1997/2013): Die Erettung der modernen Seele. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Inhetveen, Katharina (2014): Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers. Akteure - Macht - Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika. Berlin: De Gruyter Verlag.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (15/2015): IAB-Kurzbericht Nr. 15. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg:IAB.

Jacobsen, Heike (2010): Strukturwandel der Arbeit im Tertiarisierungsprozess. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 203–228.

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1933/1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Joas, Hans (1980): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Joas, Hans (Hrsg.) (1985): Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Joas, Hans (1992): Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Jochum, Gerd (2010): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 81–125.

Jungwirth, Ingrid (2007): Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman. Bielefeld: transcript Verlag.

Kaiser, Franz-Josef/Kielich, Hugo (1971): Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnografie deutscher Internatsschulen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kalthoff, Herbert (2010): Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zum Problem der Triangulation. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, H. 2, S. 353–365.

Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus/Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist: Velbrück Verlag. S. 9–33.

Kaßner, Peter (2007): Modell Berlin. Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Rülcker, Tobias (Hrsg.): Modell Berlin. Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 51–75.

Kathmann, Silvana/Pampel, Jana/Welker, Carsten (2009): RÜM-Studie: Bericht über die Ergebnisse der Situationsanalyse im Rahmen des Projektvorhabens. Regionales Übergangsmanagement Berlin. Modellhafte Umsetzung eines strategischen Konzeptes zur strukturellen Verbesserung der Kooperation der regionalen Akteure im Bereich Übergang Schule - Beruf. Berlin.

Kay, Lily E. (2005): Das Buch des Lebens. Wer schrieb den genetischen Code? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Keil, Maria/Schmidt, Lisa-Marian (2016a): Schulische Übergangsgestaltung. Ein Fallvergleich. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 89–165.

Keil, Maria/Schmidt, Lisa-Marian (2016b): Übergangsvorbereitung in Schulen, sozialen Projekten und berufsbildenden Maßnahmen. Methodik und Ergebnisüberblick. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 38–88.

Keller, Reiner (1994): Verstreute Expertisen. Psychologisches Wissen und Biographiekonstruktion. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen.

Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag. S. 62–73.

Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit. Konstanz: UVK Verlag. S. 49–75.

Keller, Reiner (2006): Michel Maffesoli. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlag.

Keller, Reiner (2008): Michel Foucault. Konstanz: UVK Verlag.

Keller, Reiner (2009a): "Drama, Baby, Drama". Casting Society & Ranking Society: Positionierungsmacht in der Zweiten Moderne. In: Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (Hrsg.): Macht und Herrschaft in der reflexiven Moderne. Weilerswist: Velbrück Verlag. S. 67–98.

Keller, Reiner (2009b): Müll - Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Keller, Reiner (2010): Kompetenz-Bildung. Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag. S. 29–48.

Keller, Reiner (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwisssenschaftlerInnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 125–158.

Keller, Reiner (2011c): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag.

Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Wiesbaden: VS Verlag. S. 69–107.

Keller, Reiner (2013a): Das Wissen der Wörter und Diskurse. Über Sprache und Wissen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (Hrsg.): Diskurs - Sprache - Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 21–49.

Keller, Reiner (2013b): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 27–68.

Keller, Reiner (2014): Assoziationen. Über Subjektprobleme der Poststrukturalismus und die Perspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 67–94.

Keller, Reiner/Hofer, Harald (2012): Allgemeine Mobilmachung. Über Kompetenzdefinition, Platzierungskampf und Positionierungsmacht. In: Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 174–190.

Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichertz, Jo (Hrsg.) (2013): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischem Ansatz. Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.) (2012): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 336–350.

Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (1999/2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Kledzik, Ulrich-Johannes (2007): Die Arbeitswelt in der Schule - Pionierland Berlin. In: Rülcker, Tobias (Hrsg.): Modell Berlin. Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 241–254.

Kleemann, Frank (2012): Subjektivierung von Arbeit - Eine Reflexion zum Stand des Diskurses. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien 5, H. 2, S. 6–20.

Knoblauch, Hubert (1995): Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin: De Gruyter Verlag.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: sozialersinn 2, H. 1, S. 123–141. Knoblauch, Hubert (2002): Fokussierte Ethnographie als Teil soziologischer Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse. In: sozialersinn 3, H. 1, S. 129–135.

Knoblauch, Hubert (2004): Subjekt, Intersubjektivität und persönliche Identität. Zum Subjekt- verständnis der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie. In: Grundmann, Matthias/Beer, Raphael (Hrsg.): Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften. Münster: LIT Verlag. S. 37–58.

Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz: UVK Verlag.

Knoblauch, Hubert (2007): Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung 8, H. 1.

Knoblauch, Hubert (2010): Wissenssoziologie. 2. Auflage. Konstanz: UVK Verlag. Knoblauch, Hubert/Luckmann, Thomas (2004): Gattungsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff,

Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg/Schnettler, Bernt (Hrsg.) (2006): Videoanalysis, methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Knopke, Lars (2007): Kinder im Visier der SED. Eine Untersuchung zur marxistisch-leninistischen Ideologisierung von Kindern und Jugendlichen im DDR-Schulwesen und darüber hinaus. Hamburg: Kovač Verlag.

Knorr Cetina, Karin (1988): Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der Verdichtung von Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 17, H. 2, S. 85–101.

Knorr Cetina, Karin (1997): Sociality with Objects: Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. In: Theory, Culture & Society 14, H. 4, S. 1–30.

Knorr Cetina, Karin (2001): "Viskurse der Physik". Konsensbildung und visuelle Darstellung. In: Heintz, Betina/Huber, Jörg (Hrsg.): Mit den Augen denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten. Wien: Springer VS. S. 305–320.

Knorr Cetina, Karin (1999/2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich Naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Köhler, Gabriele/Knauss, Georg/Zedler, Peter (2000): Der bildungspolitische Einigungsprozess 1990. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kohli, Martin (1994): Die DDR als Arbeitsgesellschaft? Arbeit, Lebenslauf und soziale Differenzierung. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 31–61.

König, Hans-Dieter (1998): Hitler als charismatischer Massenführer. Tiefenhermeneutische Fallrekonstruktion zweier Filmsequenzen aus Leni Riefenstahls *Triumph des Willens* und ihre sozialisationstheoretische Relevanz. In: König, Hans-Dieter (Hrsg.): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 41–82.

Koppetsch, Cornelia (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kratzer, Nick/Sauer, Dieter (2007): Entgrenzte Arbeit – gefährdete Reproduktion. Genderfragen in der Arbeitsforschung. In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 235–249.

Kuhn, Thomas S. (1962/1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.) (2016): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš/Kathmann, Silvana/Schmidt, Lisa-Marian (2013): Übergänge erfolgreich gestalten: Übergangsmanagement im Übergangsraum. Zwischenbericht. Berlin.

Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag.

Lachenmann, Gudrun (1994): Systeme des Nichtwissens. Alltagsverstand und Expertenwissen im Kulturvergleich. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag. S. 285–305.

Lammer, Christina (Hrsg.) (2001): Digital Anatomy. Wien: Turia + Kant Verlag.

Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript Verlag.

Langer, Antje (2011): "Körperbewusste Schule"? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In: Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 317–334.

Latour, Bruno (1986): Visualization and cognition. Thinking with eyes and hands. In: Kuklick, Henrika/Long, Elizabeth (Hrsg.): Knowledge and society. Studies in the sociology of cultural past and present. New York: Jai Press inc. S. 1–40.

Latour, Bruno (1990): Drawing things together. In: Lynch, Michael/Woolgar, Steve (Hrsg.): Representation in scientific practice. Boston: MIT Press. S. 19–68.

Latour, Bruno (1993): We have never been modern. Cambridge: Harvard University Press.

Laufenberg, Mike (2014): Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge. Bielefeld: transcript Verlag.

Lawson, Robert F. (1989): Das Berliner Schulwesen als Laborsituation. 1945-1965. In: Schmoldt, Benno/Gretzmacher, Hagen/Bath, Herbert (Hrsg.): Schule in Berlin. Gestern und Heute. Berlin: Colloquium Verlag. S. 75–85.

Legnaro, Aldo (2013): Erlebnis. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 71–75.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung. Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag. S. 261–283.

Lemke, Thomas (2005): "Die Polizei der Gene“ – Genetische Diskriminierung und die Fallstricke der Kritik. In: Soziale Welt 56, H. 1, S. 53–72.

Lemke, Thomas (2007): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS Verlag.

Lemke, Thomas (2014): "Die Regierung der Dinge". Politik, Diskurs und Materialität. In: Zeitschrift für Diskursforschung 2, H. 3, S. 250–267.

Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Carl Hanser Verlag Berlin.

Lippegaus-Grünau, Petra/Mahl, Franciska/Stolz, Iris (2010): Berufsorientierung - Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lippegaus-Grünau, Petra/Stolz, Ines (2010): Programme und Projekte in Bund und Ländern. In: Lippegaus-Grünau, Petra/Mahl, Franciska/Stolz, Iris (Hrsg.): Berufsorientierung. Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. S. 11–64.

Lohauß, Peter/Rockmann, Ulrike/Rehkämper, Prof. Dr. Klaus/Wendt, Wolfgang (2010): Bildungsbericht Berlin Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Berlin.

Lohr, Karin/Peetz, Thorsten/Hilbrich, Romy (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma.

Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian (2015): Wissensvermittlung im Übergangsraum. Vergleich von schulischen und außerschulischen Maßnahmen der Berufsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin/Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenzen (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (2013): Einleitung. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 1–21.

Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (Hrsg.) (2014): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Dariuš (2012): Wissensdyaden. Mentoring und (De) Professionalisierung im Feld der Sozialen Arbeit. Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: VS Verlag.

Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Dariuš/Hörning, Julia (2013): Mentoring als Instrument des Übergangsmanagements in der Aktivierungsgesellschaft. In: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 135–153.

Löw, Martina/Geier, Thomas (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3. Auflage. Wiesbaden: UTB Verlag.

Lucht, Petra/Schmidt, Lisa-Marian/Tuma, Rene (Hrsg.) (2012): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen. Wiesbaden: VS Verlag.

Lüdtke, Nico/Matsuzaki, Hironori (Hrsg.) (2011): Akteur - Individuum - Subjekt. Fragen zu ‚Personalität' und ‚Sozialität'. Wiesbaden: VS Verlag.

Luedtke, Jens (2016): Wandel der Arbeitswelt. Rückbau des Jugendarbeitschutzes - Rückbau von Jugend?! In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit "ihrer" Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 186–208.

Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (2016): Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit 'ihrer' Jugend um? Eine Einleitung. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit "ihrer" Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 7–23.

Lynch, Michael/Woolgar, Steve (Hrsg.) (1990): Representation in scientific practice. Boston: MIT Press.

Maasen, Sabine (2010): Neurogouvernementality Ahead? Diskursanalytische Untersuchungen am Beispiel des Experimentalsystems Neuropädagogik. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.): Diskursanalyse Meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 183– 206.

Maffesoli, Michel (1986): Der Schatten des Dionysos. Zu einer Soziologie des Orgiasmus. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag.

Maffesoli, Michel (1996): The time of the tribes. The decline of individualism in mass society. London, Thousand Oaks: Sage Publications.

Maffesoli, Michel (2014): Die Zeit kehrt wieder. Lob der Postmoderne. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.

Manzei, Alexandra (2002): Körper - Technik - Grenzen. Kritische Anthropologie am Beispiel der Transplantationsmedizin. Münster: LIT Verlag.

Manzei, Alexandra (2014): Über die Unmittelbarkeit des Marktes im Gesundheitswesen - Wie durch die Digitalisierung der Patientenakte ökonomische Entscheidungskriterien an das Patientenbett gelangen. In: Manzei, Alexandra (Hrsg.): 20 Jahre Wettbewerb im Gesundheitswesen. Theoretische und empirische Analysen zur Ökonomisierung von Medizin und Pflege. Wiesbaden: Springer VS. S. 219–240.

Marquardt, Manfred (2004): Geschichte der Ergotherapie 1954-2004. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1848/1987): Manifest der Kommunistischen Partei. Westberlin: Das europäische Buch.

Mead, George H. (1934/1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

George Herbert Mead (1969): Philosophie der Sozialität. Einleitung von Hansfried Kellner. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mead, George H. (1980/1987): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mead, George H. (Hrsg.) (1983/1987): Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Meister, Martin/Lettkemann, Eric (2004): Vom Flugabwehrgeschütz zum niedlichen Roboter. Zum Wandel des Kooperation stiftenden Universalismus der Kybernetik. In: Strübing, Jörg/Schulz-Schaeffer, Ingo/Meister, Martin/Gläser, Jochen (Hrsg.): Kooperation im

Niemandsland. Neue Perspektiven auf Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technik. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 105–136.
Mennicken, Andrea/Vollmer, Hendrik (Hrsg.) (2007): Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Merton, Robert K. (1936): The unanticipated consequences of purposive social action. In: American Sociological Review 1, H. 6, S. 894–904.
Merton, Robert K. (1985): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Meuser, Michael/Keller, Reiner (Hrsg.) (2011): Körperwissen. Wiesbaden: VS Verlag.
Meuser, Michael/Sackmann, Reinold (Hrsg.) (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
Meyer, John W. (Hrsg.) (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Meyer, John W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 212–234.
Meyer, Uli (2004): Die Kontroverse um Neuronale Netze. Zur sozialen Aushandlung der wissenschaftlichen Relevanz eines Forschungsansatzes. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen & Famrington Hills: Barbara Budrich Verlag.
Minssen, Heiner (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
Mischke, Johanna/Wingerter, Christian (2012): Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt. Deutschland und Europa. Statistisches Bundesamt Wiesbaden.
Mohn, Bina Elisabeth (2013): Differenzen zeigender Ethnographie. Blickschneisen und Schnittstellen der Kamera-Ethnographie. In: Soziale Welt 64, Themenheft Visuelle Soziologie, S. 171–189.
Müller, Marion/Zifonun, Dariuš (Hrsg.) (2010): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. Wiesbaden: VS Verlag.
Müller-Doohm, Stefan (1997): Bildanalyse als struktural-hermeneutische Symbolanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 81–108.
Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Münch, Richard (2012): Mit dem PISA-Express in die globale Wissensgesellschaft. In: Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 121– 132.
Nagl, Ludwig (1998): Pragmatismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
Neckel, Sieghard (2016): Die Refeudalisierung des modernen Kapitalismus. In: Bude, Heinz/Staab, Philipp (Hrsg.): Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen. 1. Auflage, neue Ausgabe. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 157–174.
Neckel, Sieghard/Sutterlüty, Ferdinand (2010): Negative Klassifikationen und ethnische Ungleichheit. In: Müller, Marion/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. Wiesbaden: VS Verlag. S. 217–235.

Neckel, Sighard/Wagner, Greta (2014): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Nevermann, Knut (1989): Aufstieg und Niedergang sozialwissenschaftlicher Politikberatung. In: Bude, Heinz/Kohli, Martin (Hrsg.): Radikalisierte Aufklärung. Studentenbewegung und Soziologie in Berlin 1965 bis 1970. Weinheim/München: Juventa. S. 125–143.

Nickel, Hildegard Maria (2007): Tertiarisierung, (Markt-)Individualisierung, soziale Polarisierung – neue Konfliktlagen im Geschlechterverhältnis? In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 27–44.

Niemeyer, Beatrixe/Frey-Huppert, Christina (2009): Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland - Eine Bestandsaufnahme. Fakten für eine faire Arbeitswelt. Düsseldorf.

Nikolas, Rose (2000): Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main.: Suhrkamp Verlag. S. 72–109.

Nix, Thomas (2000): Praktisches Lernen in der Oberschule. Untersuchung von Projekten Praktischen Lernens aus Berliner Oberschulen der Jahre 1986-1997. Dissertationsschrift. Berlin.

Nungesser, Frithjof/Ofner, Franz (Hrsg.) (2013): Potentiale einer pragmatistischen Sozialtheorie. Beiträge anlässlich des 150. Geburtstages von George Herbert Mead. Wiesbaden: Springer VS.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Juventa Verlag.

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ortmann, Günther (2014): Können und Haben, Geben und Nehmen. Kompetenzen als Ressourcen: Organisation und strategisches Management. In: Windeler, Arnold/Sydow, Jörg (Hrsg.): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 19–107.

Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling - eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.

Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung, Bundesagentur für Arbeit, Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz (2009): „Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen“. Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz.

Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa M. (2012): Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 7–17.

Pickering, Andrew (2007): Kybernetik und neue Ontologien. Berlin: Merve-Verl.

Plake, Klaus (1991): Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster: Waxmann Verlag.

Plessner, Helmuth (1953/1970): Lachen und Weinen. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Dritte, unveränderte Auflage. Berlin, New York: De Gruyter Verlag.

Plum, Jacqueline (2007): Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1955. Jugendpolitik und internationale Begegnungen als Impulse für Demokratisierung und Verständigung. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.

Poferl, Angelika (2004): Die Kosmopolitik des Alltags. Zur Ökologischen Frage als Handlungsproblem. Berlin: Edition Sigma.

Poferl, Angelika (2012): 'Gender' und die Soziologie der Kosmopolitisierung. In: Kahlert, Heike/ Weinbach, Christine (Hrsg.): Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 125–147.

Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.) (2014): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag. S. 243–259.

Popitz, Heinrich (1997/2000): Wege der Kreativität. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Popitz, Heinrich/Bahrdt, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Potthast, Jörg (2001): Der Kapitalismus ist kritisierbar. Le nouvel esprit du capitalisme und das Forschungsprogramm der „Soziologie der Kritik". In: Berliner Journal für Soziologie 11, H. 4, S. 551–562.

Power, Michael (1997): The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.

Preuss-Lausitz, Ulf (1998): Aktuelle Aspekte der Reformpädagogik in den 90er Jahren. In: Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin - Tradition und Wiederentdeckung. Für Gerd Radde. Frankfurt am Main: Peter Lang verlag. S. 321–334.

Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PROKLA (Hrsg.) (2000): Ethnisierung und Ökonomie. Berlin: Westfälisches Dampfboot.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Raab, Jürgen (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeptionen und materiale Analysen. Konstanz: UVK Verlag.

Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS Verlag. S. 39–60.

Ramm, Thilo (1990): II. 2 Die Bildungsverfassung. In: Bundeministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 34–56.

Rammert, Werner (Hrsg.) (1995): Soziologie und künstliche Intelligenz. Produkte und Probleme einer Hochtechnologie. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Rammert, Werner (1997): Innovation im Netz. Neue Zeiten für technische Innovationen. Heterogen verteilt und interaktiv vernetzt. In: Soziale Welt 48, S. 397–416.

Rammert, Werner (2007): Technik - Handeln - Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie. Wiesbaden: Springer VS.

Rammert, Werner (2010): Die Innovation der Gesellschaft. In: Howaldt, Jürgen/Jacobsen, Heike (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: VS Verlag. S. 21-51.

Rammert, Werner/Schubert, Cornelius (2015): Körper und Technik. Zur doppelten Verkörperung des Sozialen. In: TUTS Working Papers, H. 1.

Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In: Rammert, Werner/ Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): Können Maschinen handeln? Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 11–64.

Reckwitz, Andreas (2008a): Moderne. Der Kampf um die Öffnung und Schließung von Kontingenz. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 226–260.

Reckwitz, Andreas (2008b): Subjekt. In: Farzin, Sina/Jordan, Stefan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam. S. 288–291.

Reckwitz, Andreas (2008c): Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 75–92.

Reckwitz, Andreas (2006/2012): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. 2. Auflage. Weilerswist: Velbrück Verlag.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Rehberg, Karl-Siegbert (1985): Die Theorie der Intersubjektivität als eine Lehre vom Menschen. George Herbert Mead und die deutsche Tradition der "Philosophischen Anthropologie". In: Joas, Hans (Hrsg.): Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 60–92.

Reichertz, Jo/Zaboura, Nadia (Hrsg.) (2006): Akteur Gehirn - oder das vermeintliche Ende des handelnden Subjekts. Eine Kontroverse. Wiesbaden: VS Verlag.

Reißig, Birgit (2016): Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 12–28.

Reitsamer, Rosa/Liebsch, Katharina (Hrsg.) (2015): Musik - Gender - Differenz. Intersektionale Perspektiven auf musikkulturelle Felder und Aktivitäten. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Retter, Hein (Hrsg.) (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena: Verlag IKS Garamond.

Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2010): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Riecke, Jörg/Tauchmann, Christine/Scholze-Stubenrecht, Werner (2013): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut.

Riegraf, Birgit (2007): Der Staat auf dem Weg zum kundenorientierten Dienstleistungsunternehmen? New Public Management geschlechtsspezifisch analysiert. In: Aulenbacher, Brigitte/ Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 78–91.

Roesler, Jörg (1994): Die Produktionsbrigaden in der Industrie der DDR. Zentrum der Arbeitswelt? In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. S. 144–170.

Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Rosa, Hartmut (2009): Kapitalismus als Dynamisierungsspirale - Soziologie als Gesellschaftskritik. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Soziologie Kapitalismus Kritik. Eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 87–125.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Rülcker, Tobias (2007): Vorwort. In: Rülcker, Tobias (Hrsg.): Modell Berlin. Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 7–19.

Sabisch, Katja (2016): Der Mensch als wissenschaftliche Tatsache. Wissenssoziologische Studien mit Ludwig Fleck. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Sandfuchs, Uwe (2001): Schulpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern. Erfahrungen und Reflexionen. In: Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 103–121.

Schäfer, Hans-Peter (1990): Berufsorientierung und Berufsberatung. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) Materialien zur Lage der Nation. S. 299–306.

Schäfer, Hans-Peter (1990): Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. S. 351–362.

Schendzielorz, Cornelia (2017): Berufliche Soft Skill Trainings. Aushandlungsraum einer sozial akzeptablen Subjektivität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Scherr, Albert (2014): Beratung als Hilfe. Zur Funktion von Beratung im aktivierenden Wohlfahrtsstaat. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 100–120.

Schmidt, Lisa-Marian (2014): Klassifikationspraktiken in der Nachfolge-Beratung. Unternehmensnachfolge aus Perspektive sozialer Welten. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/ Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 192–209.

Schmidt, Lisa-Marian (2017): Ethnische Milieukonstruktionen durch Expertenwelten. In: Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Soziale Milieus in heterogenen Gesellschaften. Methodologische Perspektiven, Methodische Konzeptionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS. 285-310.

Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (Hrsg.) (2012): Körperkontakt. Interdisziplinäre Erkundungen. Gießen: Psychosozial Verlag.

Schmoldt, Benno (Hrsg.) (1990): Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Beiträge zur Entwicklung der Berliner Schule. Berlin: Verlag Schmengler.

Schnettler, Bernt/Pötzsch, Frederick S. (2007): Visuelles Wissen. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlag. S. 472–484.

Schroer, Markus (2001): Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 41–57.

Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schubert, Cornelius (2006): Die Praxis der Apparatemedizin. Ärzte und Technik im Operationssaal. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Schumpeter, Joseph A. (1943/1994): Capitalism, Socialism and Democracy. London, New York: Routledge & Keagan Paul.

Schurer, Bruno (1990): Lehr- und lernmethodische Neuorientierungen. In: Bundeministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 357–362.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK/UTB.

Schützeichel, Rainer (2014): Biografische Reflexivität und professionale Handlungslogik. Zur Soziologie der psycho-sozialen Beratung. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/ Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Manage- ments biographischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa. S. 24–50.

Schützeichel, Rainer/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2004): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag.

Scott, W. Richard (2001): Institutions and organizations. 2nd edn. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C.H. Beck.

Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft (2004, zuletzt geändert am 2010): Bildung für Berlin. Schulgesetz für das Land Berlin, in der Fassung vom 28.06.2010.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012): Ausführungsvorschriften über Duales Lernen und praxisbezogene Angebote an den Schulen der Sekundarstufe I (AV Duales Lernen). BildJugWiss II C 1.4.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2012): Duales Lernen. Handreichung für die Praxis. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Sennett, Richard (2005/2007): Die Kultur des neuen Kapitalismus. 2. Auflage. Berlin: Berlin Verlag.

Shapin, Steven/Schaffer, Simon (1985): Leviathan and the air-pump. Hobbes, Boyle, and the experimental life. Princeton: Princeton University Press.

Shell Deutschland, Shell (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg Verlag.

Soeffner, Hans Georg (2006): Symbolischer Synkretismus. Von den Niederungen der Unwissenden zu den heiligen Bergen. Anmerkungen zu Traditionskulissen der Lebensreformbewegung und der Esoterik. In: Gebhardt, Winfried/Hitzler, Ronald (Hrsg.): Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag. S. 205–215.

Soeffner, Hans-Georg (1991): "Trajektory" - das geplante Fragment. die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 4, H. 1, S. 1–13.

Soeffner, Hans-Georg (2000): Gesellschaft ohne Baldachin. Über die Labilität von Ordnungskonstruktionen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.

Soeffner, Hans-Georg/Zifonun, Dariuš (2008): Integration und soziale Welten. In: Neckel, Sighard/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag. S. 115–131.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler- Stiftung.

Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Spilker, Niels (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv - Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Star, Susan L./Griesemer, James R. (1989): Institutional ecology, 'translations' and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939. In: Social Studies of Science, H. 19, S. 387–420.

Star, Susan L./Strauss, Anselm L. (1999): Layers of Silence, Arenas of Voice. The Ecology of Visible and Invisible Work. In: Computer-Supported Cooperative Work: The Journal of Collaborative Computing 8, 1-2, S. 9–30.

Star, Susan Leigh (1989): Regions of the mind. Brain Research and the Quest for Scientific Certainty. Stanford: Stanford University Press.

Statistisches Bundesamt (2012): Arbeitsmärkte im Wandel. Wiesbaden.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Übergangs- und Bewältigungsforschung. Studien zu Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Böhnisch, Lothar/Knolll, Jörg/Schröer, Wolfgang/Wolffersdorff, Christian von (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Steding-Albrecht, Ute/Jehn, Peter (2015): Ergotherapie: Vom Behandeln zum Handeln. Lehrbuch für die theoretische und praktische Ausbildung. 5., unveränderte Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag.

Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.) (2012): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage. Münster: UNRAST Verlag.

Strauss, Anselm L. (1959/1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Strauss, Anselm L. (1978): A social world perspective. In: Studies in Symbolic Interaction 1, H. 1, S. 119–128.

Strauss, Anselm L. (1987/1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: UTB Fink.
Strauss, Anselm L./Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn (1980): Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. In: KZfSS 32, S. 629–651.

Strauss, Anselm L./Schatzmann, Leonard/Bucher, Rue/Ehrlich, Danuta/Sabashin, Melvin (1964): Psychiatric Ideologies and Institutions. London: The Free Press of Glencoe.

Strübing, Jörg (2005): Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode. Frankfurt am Main.: Campus Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Reformpädagogik. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Tenorth, Heinz-Elmar/Kudella, Sonja/Paetz, Andreas (1997): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Thomas, William I./Swaine Thomas, Dorothy (1928): The Child in America. Behavior problems and programs. New York: Alfred A. Knopf Publikations.

Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1918): The Polish Peasant in Europe and America. Boston: The Gorham Press.

Traue, Boris (2010a): Das Optionalisierungsdispositiv. Diskurs und Techniken der Beratung. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.): Diskursanalyse Meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 237–260.

Traue, Boris (2010b): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: transcript Verlag.

Traue, Boris (2010c): Kompetente Subjekte. Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag. S. 49–68.

Trotha, Trutz von (1997): Soziologie der Gewalt. Opladen: Westdeuscher Verlag.

Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.

Truschkat, Inga (2010): Kompetenz - Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag. S. 69–84.

Truschkat, Inga (2012a): Quo vadis, Kompetenz? Zur sozialstrukturellen Blindheit der Kompetenzmessung bei Übergängen. In: Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 159–173.

Truschkat, Inga (2012b): Zwischen interpretativer Analytik und GTM. Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 69–87.

Tuma, René/Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.

Turkle, Sherry (1997): Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet. New York: Touchstone Publications.

Ullrich, Heiner (1991): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Juventa.

van Dyk, Silke (2010): Verknüpfte Welt *oder* Foucault meets Latour. Zum Dispositiv als Assoziation. In: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Methode: Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld: transcript Verlag. S. 169–196.

van Dyk, Silke (2016): De(kon)struktion und politische Ökonomie: Perspektiven poststrukturalistischer Kapitalismuskritik. In: Bude, Heinz/Staab, Philipp (Hrsg.): Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 319–344.

van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan (Hrsg.) (2009): Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Voigt, Erwin (2007): Das Pädagogische Zentrum (PZ). Diesseits von reiner Theorie und naiver Praxis. In: Rülcker, Tobias (Hrsg.): Modell Berlin. Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 375–399.

Völter, Bettina (Hrsg.) (2005): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vormbusch, Uwe (2007): Die Kalkulation der Gesellschaft. In: Mennicken, Andrea/Vollmer, Hendrik (Hrsg.): Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. S. 43–63.

Vormbusch, Uwe (2011): Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne. Frankfurt am Main.: Campus Verlag.

Voß, G. Günter (2002): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraft- unternehmers. In: Kurz, Thomas (Hrsg.): Der Beruf in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 287–314.

Voß, G. Günter (2007): Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft. Die Zukunft der Beruflichkeit und die Dimension Gender als Beispiel. In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike/Völker, Susanne (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag. S. 97–113.

Voß, G. Günter/Egbringhoff, Julia (2004): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistyp von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und die Beratung. In: Zeitschrift für Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation 3, S. 19–27.

Voß, G. Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1, S. 131– 158.

Wall, Sarah (2015): Focused Ethnography: A Methodological Adaption for Social Research in Emerging Contexts. In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung 16, H. 1, S. 1.

Walter-Busch, Emil (1994): Gemeinsame Denkfiguren von Experten und Laien. Über Stufen der Verwissenschaftlichung und einfach Formen sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag. S. 83–102.

Waterkamp, Dietmar (1990): Erziehung in der Schule. In: Bundeministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 261–277.

Weber, Max (2002): Schriften 1894-1922. Ausgewählt von Dirk Kaesler. Stuttgart: Kröner Verlag.

Weber, Max (1905/2005): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Erftstadt: Area Verlag.

Weil, Mareike/Lauterbach, Wolfgang (2011): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 329–366.

Weiß, Anja (2010): Vergleiche jenseits des Nationalstaats. In: Soziale Welt 61, 3/4, S. 295–311.

Weiß, Johannes (2000): Werner Sombart. "Der moderne Kapitalismus". In: Kaesler, Dirk/Voggt, Ludgera (Hrsg.): Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart: Kröner Verlag. S. 407–411.

Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willis, Paul (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag.

Willke, Helmut (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie 27, H. 3, S. 161–177.

Windeler, Arnold (2002): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Durchges. Nachdruck. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Windeler, Arnold (2014): Kompetenz. Sozialtheoretische Grundprobleme und Grundfragen. In: Windeler, Arnold/Sydow, Jörg (Hrsg.): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 7–18.

Windeler, Arnold/Sydow, Jörg (Hrsg.) (2014): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zerubavel, Eviatar (1993): The fine line. Making distinctions in everyday life. Chicago, London: University of Chicago Press.

Zifonun, Dariuš (2012): Soziale Welten erkunden. Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: Springer VS. S. 235–248.

Zifonun, Dariuš (2016): Versionen. Soziologie sozialer Welten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zima, Peter V. (2010): Theorien des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: A. Francke Verlag/ UTB.

Internetquellen

www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edis p/ l6019022dstbai433396.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI433399, Zuletzt am 05.02.2018.

http://deseco.ch/, Zuletzt am 27.03.2018.

www.berufswahlpass.de/bwp/, Zuletzt am 27.02.2016.

www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/duales-lernen/, Zuletzt am 29.02.2016.

bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/ rahmenlehr-

plaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT

_2015_11_10_WEB.pdf, Zuletzt am 13.04.2018.

www.bibb.de/de/institut.php, Zuletzt am 13.02.2018.

www.bmbf.de/de/die-digitale-agenda-relevant-auch-fuer-bildung-wissenschaft-und-forschung-206.html, Zuletzt am 28.05.2018.

www.bmbf.de/de/perspektive-berufsabschluss-1075.html, Zuletzt am 5.2.2018.

www.bmu.de/publikationen, Zuletzt am 13.06.2020

www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2013/04/2013-04-24-exportschlager-duale-ausbildung.html, Zuletzt am 17.02.2016.

www.gehirn-und-geist.de/manifest? _ga=2.255583240.1865954089.1505806727-748232045.1505806727, Zuletzt am 14.06.2018.

www.iple.de/, Zuletzt am 13.04.2018.

www.jba-berlin.de/home/, Zuletzt am 01.09.2016.

www.perspektive-berufsabschluss.de/de/215.php, Zuletzt am 23.02.2016.

www.perspektive-berufsabschluss.de/de/106.php, Zuletzt am 23.02.2016.

www.zeit.de/2015/19/ausbildung-arzt-medizin-studium-reform, Zuletzt am 31.3.2016.

trinhminh-ha.com/films/, Zuletzt am 26.03.2018.

www.perspektive-berufsabschluss.de/de/215.php und zu den weiteren Leistungen, die die RÜM-Studien umfassen: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/106.php , Zuletzt am 23.02.2015.

www.perspektive-berufsabschluss.de/de/207.php, Zuletzt am 27.03.2018.

www.psw-berlin.de, Zuletzt am 27.02.2016.

www.statistik.arbeitsagentur.de, Zuletzt am 12.06.2020

7. Anhang

Anhang in der digitalen Fassung:

Auswahl eines Codebaums (MAXQDA), formaler Fragebogen für die Einwilligung zur Tonbandaufnahme des Gesprächs, ausgewählte Interviewtranskripte, Interviewleitfäden, Erklärung zur Arbeit.

Codesystem Interviews [1638]

- Wahrnehmung Strukturveränderungen [10]
- Kontextinfos Bildungsträger/Projekte [32]
- Bildungsverständnis [19]
- Übergang und Emotionen [9]
  - Zukunftsvorstellungen und Emotionen [3]
- Erwartungen/Zuschreibungen an andere Akteure [0]
  - Ethnische Klassifikation [2]
  - Wirtschaft [3]
  - Politik [8]
  - Externe Partner [19]
  - Soziales Umfeld [27]
  - Schule/Institution [9]
  - SchülerInnen [89]
- Übergangsentscheidung (nach Schule bzw. Maßnahme) [65]
  - schulischer Werdegang [12]
  - Einfluss auf Entscheidungen (Ideen, Vorbilder etc.) [1]
    - Einfluss auf Entscheidung [1]
    - Sonstiges z.B. Arbeitsamt [1]
    - Vereine [2]
    - Schule [4]
    - Familie [75]
    - Freunde/Peers [9]
    - Medien [13]
    - Traumberuf [9]
  - Wissen über Möglichkeiten des Übergangs [33]
    - AnsprechpartnerInnen [66]
  - Berufsziele, Vorstellung und Wissen über Berufe [79]
- Selbstverständnis [15]
  - Profil Schule/Organisation [35]
    - Lösungsansätze [14]
  - Kenntnisse und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten [47]
  - Vorstellung in 10 Jahren [24]
  - Verständnis von 'Arbeit' [107]
  - Verständnis von 'Übergang' [93]
  - Professionelles Selbstverständnis [37]
    - Beruflicher Werdegang [13]
    - Beratungskonzept [91]
  - Beruflicher Werdegang / eigene Arbeitserfahrungen [17]
- Kommunikationsformen/konkrete Beratungspraxis mit SchülerInnen [89]
  - Zielgruppe und Selektion der Schüler [14]
  - Elternarbeit [1]
  - Einschätzung der Angebote durch Schüler/TN [32]
  - Lebensplanung [7]
  - Nicht-Anerkennung von spez. Wissen [5]
  - Kompetenzen [16]
    - Techniken der Kompetenzfeststellung [16]
      - Weiterarbeit mit Kompetenzprofil [5]
      - Auswertung Kompetenzen/ Kompetenzprofil [4]
- Praktisches Lernen [11]
  - Lernissage/Netzwerke [1]
  - Lernen am Modell/Simulation [1]
    - Aufgabenbereiche/ Spielstationen [1]
- Arbeitsorganisation [2]
  - Tätigkeitsfelder in Bezug auf die Schule/Institution [18]
  - Organisation der berufsorientierenden Angebote an der Schule [19]
  - Zusammenarbeit [64]
  - Dinge und Dokumentation [63]
  - Kompetenzerwerb Übergang Lehrer [3]
  - Nachhilfe [3]

- Probleme Übergangsraum [2]
  - Strukturprobleme [51]
    - Strukturproblem Schule (Profilentwicklung, Klientel) [5]
  - Kernprobleme Übergangsgestaltung [90]
  - Wünsche / Verbesserungsvorschläge [22]

Sets [0]

Interviewleitfäden Berater_innen

-kurze Projektvorstellung-

Berufsbiografie

- Bitte erzählen Sie zunächst von ihrem beruflichen Werdegang. Welchen Berufsabschluss haben Sie? Welche Qualifikationen brauchen Sie für Ihre Tätigkeit?
- Wer ist ihr Arbeitgeber? Was für Tätigkeiten führen sie derzeit beruflich aus?
- Wie kommt es, dass sie an dieser Schule Berufsorientierungen durchführen?
- Wie sieht so ein normaler Arbeitstag an der Schule für sie aus? Gibt es an diese Schule Besonderheiten, oder ist diese wie alle anderen Schulen, die sie besuchen?

Allgemeines und Wissen über den Übergang

- Verwenden sie den Begriff Übergang, oder welche anderen Begriffe verwenden Sie?
- Was verstehen sie unter Übergang? Wann beginnt der Übergang? Wo endet der Übergang?
- Wann sollte die Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildung/Studium erfolgen?
- An welcher „Stelle" des Übergangs würden Sie Ihre Arbeit einordnen?
- Was verstehen sie unter einem erfolgreichen Übergang (Normal -Mittelstandsbiographien?)?
- Was zeichnet einen gescheiterten Übergang aus?
- Woher haben sie das Wissen (das vorher erzählt wurde) über den Übergang (Berufswelt/Ausbildung/Studienoptionen/Arbeitsmarkt)? Wurde Ihnen in Ihre Ausbildung das Wissen vermittelt? Wie halten sie das Wissen auf dem aktuellen Stand?
- Was brauchen Schüler_innen für den Übergang (**Wissen, Vorbilder, Fähigkeiten, Noten, soziale Netzwerke usw.)? (Was genau verstehen sie unter Kompetenz**?)
- Wie erlernt man dieses Wissen/Fähigkeiten usw. (wie sucht oder baut man sich Netzwerk/ Vorbilder auf)?
- Was sind Hürden/ Schwierigkeiten im Übergang? Wer ist besonders gefährdet? Wie können Hürden gemeistert werden?
- Was ist ihnen wichtig, was sie an den Schulen vermitteln wollen (Leitbild abfragen)?

Wissen über Schüler_innen

- Woran erkennen sie die Fähigkeiten / Wissensbestände usw. der Schüler/innen? Auf welchen Grundlagen arbeiten sie mit den SchülerInnen?
- Gibt es professionelle Potenzialanalysen o. Ä. der SchülerInnen? Wie führen sie diese durch? Gibt es dazu formale Vorgaben?
- Welche Rolle spielen die Wünsche der Schüler/innen in den Angeboten? Wie gehen sie damit um, wenn diese Wünsche unrealistisch (**was meint das eigentlich? Wünsche passen nicht zu Noten usw**.) sind?
- Was brauchen / bräuchten SchülerInnen Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)

Ausgestaltung des Angebots

- Welche/s Angebot/e Angebote des Übergangsmanagements führen sie konkret durch? Wie?
- Wer ist die Zielgruppe Ihres Angebots. (einzelnen Schüler/innen oder bestimmte Gruppen)?
- Wie gelangen Schüler/innen in dieses Angebote? Verpflichtend oder freiwillig?
- Gibt es besondere Angebote für einzelne Schüler_innen? Was kennzeichnet diese? Gibt es spezielle Schüler/innengruppen die sie besonders ansprechen? Wie? Warum diese? (Typisierungen und Kategorisierungen erfragen usw. jeweils mit besonderen Aspekten der spezifischen Untersuchungsfälle (bspw. Life e.V.: was meint Migrantin? Woran festgemacht? Wie erkannt?)
- Was genau wollen sie den Schüler/innen vermitteln? Wie vermitteln sie das? Gibt es ein formales Ablaufschema o. Ä. hierfür? Oder haben sie Training hierfür absolviert? Was wurde geübt?
- Wer finanziert diese Angebote?
- Wann sind die Ziele Ihres Angebotes erreicht?
- Was sind typische Schwierigkeiten in dem Angebot?

- Wie lange arbeiten Sie mit den SchülerInnen? Arbeiten Sie über den Abschluss der Schule hinaus mit den SchülerInnen?
- Was zeichnet für Sie ein erfolgreiches Angebot aus?
- Was ist nicht erlernbar aber notwendig für Übergang (in ihrem Angebot, in der Schule)? Wo sind Grenzen von Angeboten? Grenzen von Jugendlichen? Was passiert wenn Grenzen erreicht werden?
- Wer ist für Angebote ungeeignet und warum?
- Wird die Arbeit mit den Schüler_innen **dokumentiert**? Wie? Für wen? Sind sie mit beteiligt an dem Berufswahlpass?

Interne Vernetzung in der Institution Schule

- Haben Sie eine/n feste/n AnsprechpartnerIn in der Schule?
- Wie sind Sie in die Abläufe / das Konzept der Schule integriert?
- Wie arbeiten Sie mit den LehrerInnen /Kollegium zusammen?
- Wie verläuft konkret die Zusammenarbeit? Tauschen sie sich z.B. über einzelne Schüler/innen aus?
- Stimmen Sie sich mit anderen Angeboten zur beruflichen Orientierung ab? Wenn ja, wie?
- Können Sie auf bestehende Dokumentationen zurückgreifen?
- Wird mit Ihren Ergebnissen weitergearbeitet? Wenn ja, wie und durch wen?

Kooperation mit anderen Akteuren

- Sind Sie in Arbeitskreisen/Gremien zum Thema Berufsorientierung/Übergang vertreten? Wenn ja, in welchen?
- Arbeiten sie in den Angeboten mit anderen Personen zusammen? Mit wem ?
- Wie sind sie zu diesem Kooperationspartner gekommen?
- Binden sie die Eltern in den Angebote mit ein? Wie? Warum?
- Was brauchen / bräuchten Schulen Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)
- Was brauchen / bräuchten Sie Ihrer Meinung nach für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs? (Infos, Wissen, Partner etc...)

Abschlussfragen

- Was sind ihrer Einschätzung nach die größten Pluspunkte für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs für Ihre Schüler/innen?
- Was sind ihrer Einschätzung nach die größten Stolpersteine in der Gestaltung des Übergangs für Ihre Schüler/innen?
- Gibt es noch etwas Wichtiges, was sie erzählen wollen und das ich bisher nicht angesprochen habe?

Interviewleitfaden LehrerInnen (WAT/Arbeitslehre)

-kurze Projektvorstellung-

Aktuelle Aufgaben an der Schule

- In welchen Fächern unterrichten sie derzeit an der Schule? Was verstehen sie unter dem Fach WAT usw.? In welchen Jahrgangsstufen unterrichten sie?

Allgemeines und Wissen über Übergang

- Verwenden sie den Begriff Übergang, oder welche anderen Begriffe verwenden Sie?
- Was verstehen sie unter `Übergang? Wann beginnt der Übergang? Wo endet der Übergang?
- Wann sollte die Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildung/Studium erfolgen?
- An welcher „Stelle" des Übergangs würden Sie Ihre Arbeit einordnen?
- Was verstehen sie unter einem erfolgreichen Übergang (Normal -Mittelstandsbiographien?)??
- Was zeichnet einen gescheiterten Übergang aus?
- Woher haben sie das Wissen (das vorher erzählt wurde) über den Übergang (Berufswelt/Ausbildung/Studienoptionen/Arbeitsmarkt)? Wurde Ihnen in der Lehrerausbildung das Wissen vermittelt? Wie halten sie das Wissen auf dem aktuellen Stand?
- Was brauchen SchülerInnen für den Übergang (Wissen, Vorbilder, Fähigkeiten, Noten, soziale Netzwerke usw.)?
- Wie erlernt man dieses Wissen/Fähigkeiten usw. (wie sucht oder baut man sich Netzwerke/ Vorbilder auf)?

Ausgestaltung der Angebote an der Schule

- Welche Angebote für die Vorbereitung auf den Übergang führen sie konkret an der Schule durch? Wie? Wer führt diese durch (Extern /Intern)? Mit einzelnen SchülerInnen oder in einer Gruppe?
- Wie gelangen SchülerInnen in die Angebote? Verpflichtend oder freiwillig?
- Gibt es besondere Angebote für einzelne Schüler/innen? Was kennzeichnet diese?
- Gibt es spezielle Schüler/innengruppen die sie besonders ansprechen? Wie? Warum diese? (Typisierungen und Kategorisierungen erfragen usw. jeweils mit besonderen Aspekten der spezifischen Untersuchungsfälle (bspw. Life e.V.: was meint Migrantin? Woran festgemacht? Wie erkannt?)
- Was genau wollen sie den Schüler/innen vermitteln? (nachfragen Richtung impliziter Leitbilder/Konzepte). Wie fügt sich die Berufsorientierung bei Ihnen in das konkrete Schulfach ein? Konflikt? Was ist ihnen dabei genau eigentlich wichtig? Oder warum ist das eigentlich wichtig in ihrem Unterricht? (persönliches Leitbild hier erfragten vs. offizielles Leitbild der Schule)
- Wann sind die Ziele Ihres Angebotes erreicht? Was zeichnet ein erfolgreiches Angebot aus?
- Was sind typische Schwierigkeiten in den Angeboten? Was sind Hürden/ Schwierigkeiten im Übergang? Wer ist besonders gefährdet? Wie können Hürden gemeistert werden?

- Werden die Angebote von der Schulleitung oder den KollegInnen unterstützt? Wie? Warum nicht?

Wissen über Schüler/innen

- Woran erkennen sie die Fähigkeiten /Wissensbestände usw. der Schüler/innen? Erleben sie manchmal Überraschungen mit Schülern bspw. Schüler neu kennen lernen wenn er/sie im z.B. Praktikum ist (Normalitätsunterstellungen hierüber abfragen)?

- Gibt es professionelle Potenzialanalysen o. Ä. der SchülerInnen? Wer führt diese wie durch?

- Was ist eigentlich der Berufswahlpass? Welche Rolle spielt der in der Vorbereitung, wer trägt was ein? Und wie wird Inhalt bewertet? (Pass/bzw. Mappe mitnehmen von der Schule!)

- Wird die Arbeit mit den Schüler/innen generell dokumentiert? Wie? Und warum wird dokumentiert? Für wen? Können Sie auf bestehende Dokumentationen zurückgreifen?

- Welche Rolle spielen die Wünsche der Schüler/innen in den Angeboten? Wie gehen sie damit um, wenn diese Wünsche unrealistisch (Was meint das eigentlich? Wünsche passen nicht zu Noten usw.) sind?

- Wie gehen sie mit SchülerInnen um, die sich Angebote verweigern?

- Wer ist für Angebote (konkrete Berufsvorbereitung, nicht Praktikum) ungeeignet und warum?

Kooperation mit anderen Akteuren

- Sind Sie in Arbeitskreisen/Gremien zum Thema Berufsorientierung/Übergang vertreten? Wenn ja, in welchen?

- Arbeiten sie in den Angeboten mit anderen Personen zusammen? Mit wem?

- Wie sind sie zu diesem Kooperationspartner gekommen? Spielen die Interessen der Schüler hier eine Rolle (gab es Nachfrage von SchülerInnenseite nach bestimmten Akteuren/Themen)?

- Wie verläuft konkret die Zusammenarbeit? Tauschen sie sich über einzelne Schüler/innen aus?

- Warum werden Kooperationen wieder aufgegeben?

- Binden sie die Eltern in den Angebote mit ein? Wie? Warum?

- Was brauchen LehrerInnen für das Übergangsmanagement?

- Was bräuchte die Schule für das Übergangsmanagement?

Berufsbiografie

- Gibt es noch etwas Wichtiges, was sie erzählen wollen und das ich bisher nicht angesprochen habe?

- Das verlangt ihnen als Personal ja viel ab (Lehrunterricht und gleichzeitig Berufsvorbereitung) woher wissen sie eigentlich, was sie vermitteln sollen? Berufsbiografie hier abfragen

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
Berlin School of Economics and Law

ALICE SALOMON HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

Einwilligungserklärung für Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an einem Interview inklusive Tonbandaufnahme

Sehr geehrte Eltern,

im Rahmen des Projektes „Übergänge erfolgreich gestalten“ gehen wir der Frage nach, unter welchen Bedingungen es jungen Menschen gelingt, den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung oder ins Studium erfolgreich zu gestalten.

In diesem Zusammenhang führen wir Interviews mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen, unter anderem der Rudolf Virchow Schule durch. Die Interviews werden mit einem Tonbandgerät aufgenommen und anschließend verschriftlicht. Im Zentrum der Interviews mit den Schülern stehen Fragen der Berufswünsche und Bedürfnisse nach Unterstützung in der Vorbereitung auf die Ausbildung oder das Studium. Den Leitfaden für das Interview können Sie gerne im Sekretariat der Rudolf Virchow Schule einsehen.

Ihr Kind würden wir gerne an der Rudolf Virchow Oberschule interviewen.

Das Interview wird von den Mitarbeiterinnen des Forschungsprojektes Lisa-Marian Schmidt oder Anna-Maria Höpken (Alice Salomon Hochschule Berlin) geführt.

Alle erhobenen Daten werden
anonymisiert und ausschließlich zu **wissenschaftlichen Zwecken** genutzt.

Für Schülerinnen und Schüler unter 18 Jahren müssen Sie als Eltern sowohl dem Interview als auch der Tonaufnahme zustimmen. Wir bitten Sie deshalb folgende Einwilligungserklärung zu unterschreiben und ihrem Kind zum Interviewtermin mitzugeben.

Bei Rückfragen können Sie sich gerne an Frau Lisa-Marian Schmidt wenden.
E-Mail: schmidtl@ash-berlin.eu, Tel.: 030/70071900

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden,

dass meine Tochter/mein Sohn ……

an einem Interview teilnimmt. Ich stimme der Aufnahme des Interviews zu.

_____

Datum, Unterschrift der Eltern

IFAF BERLIN
Institut für angewandte Forschung Berlin

Das Projekt „Übergänge erfolgreich gestalten“ wird umgesetzt von der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) und der Alice-Salomon-Hochschule (ASH). Das Vorhaben wird finanziert durch das Institut für angewandte Forschung Berlin e.V.

Interviewleitfaden jüngeren Schüler_innen

-kurz Projektvorstellung-

Wünsche und Übergang

- Was möchtest du gerne nach der Schule machen?

- Wie beschäftigst du dich damit? Warum möchtest du dich nicht damit beschäftigen?

- Hast du Vorstellungen für die Zeit nach der Schule? Warum keine Vorstellung (Andere Themen wichtig: Auszug bei Eltern usw.)? Wann sollten was gemacht werden?

- Wie möchtest du diese Vorstellungen verwirklichen? Hattest du früher mal einen Traumberuf?

Situativ schauen was besser passt:

- *- Weißt du, was genau nach dem Schulabschluss passiert? (Was verstehst du unter Übergang? Was zeichnet einen erfolgreichen Übergang aus? Was könnten Schwierigkeiten sein?)*
-

Ansprechpartner zum Übergangsthema

- Wer sind deine Ansprechpartner oder Personen, mit denen du dich darüber austauschst was nach der Schule passiert?

- Was genau besprecht ihr/macht ihr konkret?

- Kennst du jemanden, der/die auch in dem Beruf arbeitet, den du gerne erlernen möchtest? Gibt es weiter Vorbilder? Woher stammen die?

Wissen über Wunschausbildung/ Traumberuf

- Weißt du schon etwas genauer, wie du eine Ausbildungsstelle/Studienplatz kriegst? Was weißt du über den Beruf der Dich interessiert? Woher weißt du das?

- Weißt du schon, was du machst, wenn deine Pläne nicht klappen? Wen kannst du ansprechen? Wie gehst du vor?

Wissen über die eigenen Fähigkeiten/ Technologien des Selbst

- Weißt du, ob du die nötigen Fähigkeiten/Wissen mitbringst um deinen Traumberuf ausüben zu können?

- Was kannst du gut? Was liegt Dir, was machst du gerne (Woher Wissen: Noten, Aussagen von Eltern, Selbstkenntnis usw.)?

- Arbeitest du aktiv daran, bestimmte Dinge an Dir zu verändern, um den Traumberuf später ausüben zu können? Wie machst du das genau? Warum machst du das nicht?

- Wer hilft Dir dabei?

- Was würdest du gerne noch lernen? Wer sagt dass, das du das lernen müsstest?

Programme an Schule

- Hast du dich in der Schule schon einmal mit dem Thema auseinandergesetzt, was nach dem Schulabschluss passiert? Teilnahme an bestimmten Programmen? Welche? Wer hat das geleitet?

- Waren die Programme Pflicht oder freiwillig Veranstaltung?

- Was habt ihr genau gemacht?

- Hat Dir das etwas geholfen? Wobei?

- Was würdest du dir wünschen, was an der Schule mehr gemacht sollte zum Thema Ausbildungsvorbereitung/Studienvorbereitung?

Andere Informationsmöglichkeiten zur Vorbereitung auf den Übergang

- Kennst du andere Informationsmöglichkeiten zu dem Thema? Woher weißt du das? Ist es einfach und verständlich an diese Informationen zu kommen?

- Hast du diese schon einmal genutzt?

- Fehlen Dir bestimmte Informationen oder Möglichkeiten das Thema zu besprechen? Was?

- Gibt es noch ein Thema oder einen Idee, die Dir wichtig ist und die ich bisher nicht angesprochen habe zum Thema: was kommt nach der Schule?

- **Allgemeinen sozioökonomischer Hintergrund der Schüler_innen** erheben (Alter, Herkunft, Beruf Eltern, was machen Geschwister usw.?)

Transkript zum Interview mit Verantwortlicher Koordinatorin an der Schule

Interviewlänge: 1:28:53
Transkript von J.-M. L.
August 2013
Interviewerin: IP (L.-M.S.)
Interviewte Person: IP

Interview beginnt mit Erzählung von IP, dass sie bereits einmal interviewt wurde.

I: Darf ich fragen, zu welchem Thema das war, oder-

IP: Ja, DDR- äh Studium als Lehrer. (I: ah ok) Und meine Sicht auf das, was eventuell verbessert werden könnte. Heutzutage.

I: Ja, ach das ist ja- das ist ja spannend, ok (IP: ja) ((lachen)) (.) ja, äh genau, dann würde ich jetzt nochmal kurz n- kurz erläutern, was- worum es bei uns im Projekt geht (.) Ähm also wir interessieren uns ja für die Frage wie der Übergang aus der Schule raus, wie der eigentlich vorbereitet wird (IP: hmhm) und dazu ist es ganz wichtig für uns, dass wir ebend die verschie- also eigentlich alle Personen, die damit was zu tun haben, ähm sozusagen deren Perspektive einfangen, um- genau, um das zu verstehen, wie eigentlich Berufsvorbereitung gemacht wird, ähm was vielleicht auch Hindernisse sind oder auch Sachen, die besonders gut laufen, und ähm wir sind ja auch ein anwendungsorientiertes Projekt, also am Ende wird's dann auch darum gehen, ähm sozusagen Vorschläge zu machen, wie man vielleicht Berufsvorbereitung noch bereichern könnte, was es vielleicht auch für strukturelle Probleme gibt, die jetzt- mit denen vielleicht alle Schulen zu kämpfen haben, also wir arbeiten ja auch vergleichend, und ähm genau, das ist sozusagen die Kernidee. Und ja so, wir interessieren uns halt vor allen Dingen für Praxis, (IP: *ger*ne) also wie das gemacht wird und (.) *ja*, also ich muss sagen, also ich hab den Eindruck, dass im Vergleich noch zu meiner Schulzeit sich *unheimlich* viel an der Schule verändert hat. Also-

IP: Also Schule ist ständig im Wandel. Und ick muss sagen, also zum Teil durch die Reformen von außen vorgegeben und zum ein- zum andern, öhm, hört sich jetzt n bißchen böse an, aber ditt is nich böse gemeint, die Kinder haben sich auch total verändert und die auch ihre Eltern haben sich total verändert ne. Also jetzt kommt ne Elterngeneration an, die ((lautes einatmen)) zum Teil- also hier vor allen Dingen im Bereich ISS und so weiter, die also zum Teil zu Hause sitzen oder gar nicht studiert haben und gar nicht wissen, was auf ihre Kinder zukommt, also ick bezieh das jetzt hauptsächlich auf die Oberstufe, uh wo wir dann ebend im Prinzip unterstützend eingreifen und so ein bißchen versuchen, das Ganze so ein bißchen aufzufangen ja und äh auch die Möglichkeiten, also wenn man sich heute anguckt, w- (.) *was* man studieren kann, wo=wie=wann=wa- das ist so *irre*, also aus der Sicht (.) von jemandem, der immer gerne studiert, gelernt hat und so weiter und so fort, äh bin ich ein bißchen neidisch auf meine Tochter, die jetzt ran darf ((lachen)) (I: Ah ja ok) aber ähm ja. Und sich in diesem Dschungel zurecht zu finden ist eigentlich nicht mehr so einfach, ja, also da kommen dann mehrere Komponenten zusammen und deshalb *muss* sich das einfach auch ändern, wir können die Kinder nicht nur loofen lassen und und hoffen, dass da das Beste draus wird. (.) Ja, also es gibt Kinder, die wissen ganz genau, was sie wollen, (.) und dann gibts Leute, die kommen her und sagen "also wissen se, ick hab noch jar keenen Plan, ick mach jetz erstmal Abitur, damit sind meine Chancen besser und dann schaun wir mal, was bei rauskommt".

I: Huhum, *ok*, und ähm ja, wie machen Sie denn- oder wie gehen Sie denn dann vor in der Vorbereitung

IP: Also bei uns- also eigentlich fängts schon an mit der Aufnahme in die 11.Klasse, weil ähm ich weiß, dass für viele Studienrichtungen ein Numerus Clausus wichtig ist, ich denke aber auch, dass eine solide Ausbildunge in die Richtung, wo man sich später mal hinbegeben möchte gut ist, und deshalb versuche ich immer, so eine Kombination zu machen bei der Beratung für die Wahlpflichtkurse. Früher hießen die Profilkurse, zu Ihrer Zeit. Und deshalb kommen da bei mir immer so drei Kriterien mit zur Sprache, also einmal erkläre ich, was das überhaupt ist, was das soll, dann ebend auch die Bedeutung der daraus folgenden Leistungskurse für den Schüler und ebend ich frage gezielt da nach, ob er schon Vorstellungen hat, in welche Richtung er sich entwickeln möchte, einige kommen da wie gesagt mit konkreten Vorstellungen, die werden dann auch wirklich konkret in Leistungskurse reingesteckt, damit nachher der Übergang an der Uni nicht so schwer fällt und dann ebend auch Schüler, die ebend sagen nur ne grobe Richtung und dann splitten wir meistens öh das Ganze, so dass da also jede Richtung so ein bißchen bedient wird. Ja, also da wird schon drauf geachtet. In der 11. Klasse lassen wir sie dann noch so ein bißchen in Ruhe, weil sie ja erstmal hier Fuß fassen sollen, die 11. Klasse bei uns hat ja den Anspruch, dass n gleiches Ausgangsniveau für die 12. Klasse hergestellt werden soll und von daher ist also dieses Eingangsgespräch also auch wirklich wichtig und da nehme ich mir dann auch wirklich Zeit auch für die Schüler und äh ja. Und so richtig los gehts dann in der 12. Klasse. Also ich hab immer zur Seite gehabt doch sehr gute Arbeits*amts*kolleginnen, die die Beratung der Schüler der Oberstufe übernommen haben und äh seit zwei Jahren hab ichs geschafft, dass ich so ne Kollegin habe, die also auch meine Ideen, dass wir am *Anfang* der 12. Klasse schon schon so ne Vororientierung vornehmen, mitträgt und das auch mit viel Arbeit und Engagement umsetzt, und zwar wird das so aussehen, dass wir auch in diesem jetzt kommenden Schuljahr vier Gruppen einteilen werden und die- also einige Veranstaltungen sind für alle Schüler, also zum Beispiel so n Berufsbildungstest nochmal, ich weiß, viele Schüler machen den im Rahmen der 9. Klasse oder 8. Klasse schonmal, aber wir sagen uns, in diesen vier Jahren bis zur 12. Klasse hat sich ja die Persönlichkeit doch gewandelt. Also in der 8. oder 9. Klasse sinds meistens doch stark pubertierende Jugendlich, in der 12. wissense schon ein bißchen mehr, wo der Hase langlaufen soll und haben sich ebend auch gezielt entschieden, Abitur abzulegen, und deshalb wollen wir nochmal gucken, welche Berufe für sie so in Frage kommen. Welche Richtung. Also das heißt jetzt nicht, dass wir jemandem vorschreiben, du musst Lehrer oder du wirst Ingenieur oder so, sondern einfach, dass wir nochmal gucken, aus den Interessen der Schüler heraus, was wäre für n Berufsfeld für sie geeignet. Das ist also für alle Schüler. Dann ist für alle Sch:::

I: Ganz kurz die Nachfrage (IP: -üler) tschuldigung, ((lachen)) ganz kurz die Nachfrage, wie funktionieren diese Tests, also ich hab das noch nicht gesehen

IP: Also da gibts vom äh Arbeitsamt direkt so n so n Heft, damit kann man dann im Prinzip erfragen, gehst du gern mit Menschen um, möchtest du äh später mit Tieren arbeiten, äh interessiert dich die Natur, interessiert dich die Technik, und dann werden also verschiedene Fragenkataloge dort abgearbeitet, ähm ich habe glaube ich so ein Heft noch hier, wenn se ne Minute Zeit haben (I: Ja na klar) guck ich mal, ob ichs griffbereit habe und- ((läuft weg, Schlüsselbundgeräusche))

(10.0)

I: Und das führen dann die Kolleginnen (IP: Genau) der Arbeitsagentur durch und

IP: Genau, das führt die Kollegin- Kolleg*innen*, die kommen dann zu viert an, vom Arbeitsamt durch, deshalb sagte ich, wir teilen die in vier Gruppen, ((polternde Geräusche)) ich glaube, ich hab es gerade ausgeliehen, weil sonst wärs hier unten mit drinne. Ja, tut mir leid, hab ich doch ausgeliehen. Also ähm ja, das sind die Kolleginnen vom Arbeitsamt, die das machen, die sind *da* an der Stelle geschulter als wir, die machen dann auch gleich mit den Schülern die Auswertung, ditt is wie so ne Art Punktesystem und der Test selber is so ne Art multiple Choice Test, sind auch mehrere Antworten möglich, ja und dann kommt da so ein etwas konkretisierteres Berufsbild raus. So. Die zweite Geschichte ist, welche Möglichkeiten es überhaupt gibt nach der Schule, also sprich Ausbildung mit Abitur oder duales Studium, Studium an der Fachhochschule, Studium an der Universität, das wird den Schülern erläutert, wo da die Unterschiede drin bestehen und für wen was geeignet wäre, so im ersten Anlauf, und ähm ja, dann gehts direkt rein, dass wir uns Referenten ins Haus holen, also wir haben voriges Jahr gehabt jemanden von der Medizintechnik, jemanden von der Biotechnologie, ASH war vertreten (I: Ah ja) mit pädagogischen Berufen, dann hatten wir dabei- (.) ach Gott, jetzt jetzt bringen se mich in in Schwierigkeiten (I: och) also das war wirklich breit angelegt. Es wurden bedient die naturwissenschaftlich interessierten Schüler, Leute die in Richtung Kunst gehen wollen, dann Leute, die in erzieherische Berufe gehen wollen und die Referenten sind zum Teil Leute von Firmen, die also doch auch recht breit aufgestellt sind aufm Markt, von der Bi- also wir hatten n Ingenieur von ner Biotechnikfirma da, die also auch Marktführer sind, hier in Berlin, der hat also auch erläutert, wie die Branche derzeit wächst, watt also für Schüler, die sich für die Naturwissenschaften interessieren durchaus interessant war und bei dem Medizintechnikstudenten war ich selber mit drinne, der hat das also wirklich se::hr eng vermittelt, was dort Voraussetzungen sind und was man aber auch an Gewinn bringen kann, ((Telefon klingelt)) so dass das also auch so ne Werbung ist für die uh Einrichtung, die sie vertreten. (.) ((nimmt Telefonhörer ab)) Im Moment janz schlecht, ick hab n Interview ((legt Hörer wieder auf)) So. Und- äh ja, so fängt der Einstieg an, dann ist bei mir am Raum sind zwei Folien, auf der einen Seite ist mein Stundenplan auf der anderen Seite sind die Termine, die die Arbeitsamtkollegin eigentlich jeden Monat bei uns *hat* und da kommt dann zu dem entsprechenden Termin zwei=drei Wochen vorher ne Liste raus, wo die Schüler sich eintragen können und dann ebend individuell von ihr nochmal beraten werden. Also da bin ich noch nicht ganz zufrieden muss ich sagen, weil diese Freiwilligkeit wird nur von ner begrenzten Zahl von Schülern angenommen und oftmals die, die ich eigentlich haben will, die gehen nicht hin und die habe ich dann teilweise schon zwangsverpflichtet, sich dort mal n Termin zu holen und beraten zu lassen, damit wir einfach auch sicher stellen können, dass dann am Ende der Schule irgendwo ne Perspektive für sie auch da ist, dass n Übergang geschafft wird. Also wir möchten nicht, dass unsere Abiturienten im Prinzip im Nirvana verschwinden und äh- vor lauter Angebot nicht wissen, was sie machen sollen. Ja. Wir beraten auch zum freiwilligen sozialen Jahr, zum freiwilligen ökologischen Jahr, man kann ja, wenn man das Abitur nicht geschafft hat, den schulischen Teil der Fachhochschulreife erlangen, und dann müsste sich im Prinzip entweder ne Ausbildung oder n einjähriges Praktikum anschließen, dazu berate ich dann auch, und äh ja. So sieht eigentlich der Anfang in der 12. aus, und in der- am Ende der 12. Klasse ist es so, dass unsere Schüler verpflichtend an einem zweiwöchigen Betriebspraktikum nochmal teilnehmen müssen und *da*

möchte ich eigentlich, und das formuliere ich dann auch ganz klar und deutlich, *keine* Betriebe habe wie Lidl, Aldi oder Rewe, ich weiß, dass die auch ausbilden im dualen Studium aber meistens sind das die nahegelegenen Möglichkeiten eines Betriebspraktikums und ich möchte, dass die Schüler lernen, so überm Teller- übern Tellerrand zu gucken und sich wirklich auch mal in die Breite informieren, und ähm es *ist* sehr unterschiedlich, wie sies annehmen. Also- ist total interessant, also wir haben dieses Jahr Schüler gehabt, die haben sich bei der Humboldtuniversität beworben, und haben dort ihr Betriebspraktikum schon in den Fachbereichen absolvieren können, die sie auch später studieren möchten, also das trifft vor allem Physiker, Informatiker oder ne Schülerin hat am Probestudium teilgenommen, auch Informatik, wir haben Schüler, die in Richtung Rechtsanwaltsgehilfe gehen wollen oder Notaranwaltsgehilfe oder ebend auch Rechtswissenschaften studieren wollen, die haben sich ebend als Praktikum ne Rechts- n Rechtsanwalt gesucht, ne Kanzlei gesucht und haben sich dort vorgestellt, haben dort ihr Praktikum gemacht. Wir haben auch viele Schüler, die sich an Schulen oder Kindergärten beworben haben, och an Gymnasien, die dann och dann teilweise schon Unterricht machen durften (I: ui) wo wir wussten, dass die also später auch sich als Lehrer ausbilden lassen wollten, fand ich sehr mutig, fand ich auch toll, die habens auch gemacht und haben ne schöne Praktikumsbeurteilung bekommen, uh- ja. Also das ist so das- eigentlich auch das *Highlight* in der 12. Klasse, wo ich sage, da wollen wir sie in die Richtung schicken, wie sie unterwegs sein sollen, weil ab m- ab der ersten Stunde von der 12. Klasse arbeiten sehr (für) ihren Abidurchschnitt und wenn dann Leute dabei sind, dann muss man einfach wissen, dass der Numerus Clausus derzeit in Berlin bei 1,0 liegt, ja (I: pjui, wow) das ist Wahnsinn, gottseidank haben die so ein bißchen die Aufnahmekriterien verändert, in Berlin zumindestens, so dass also auch Schüler, die sag ich jetzt mal ne eins=fünf, ne eins=sechs oder ne zwei=null haben, doch noch auch ne Chance haben angenommen zu werden, öhm ja. Und in der 13. möchte ich eigentlich, dass- da ist der Augenmerk so ein bißchen anders, so ein bißchen verschoben, da sind wir eher so in der Theorie unterwegs, das hängt aber auch mit der Struktur zusammen, weil die 13. ja dann eher der Abijahrgang ist, die Schüler dann doch noch*mal* n Zahn zulegen müssen, ist einfach so, und da ist eigentlich der Mittelpunkt dieses wissenschaftspropädeutische Arbeiten. Ditt hängt mit der fünften Prüfungskomponente zusammen, die ist- oh Gott, schlagen Sie mich tot, seit 2007 in etwa drinne, und beinhaltet im Prinzip zwei Möglichkeiten, einmal die Möglichkeit ne besondere Lernleistung zu schreiben, das wäre wie so ne Art Mini=Diplomarbeit oder Mini=Masterarbeit, und die zweite Möglichkeit ist ne Präsentationsprüfung, uh seit letztem Schuljahr oder besser gesagt seit diesem Schuljahr wenn wa noch wir uns in diesem Schuljahr bewegen wollen, ist dort auch ne schriftliche Ausarbeitung angedacht, ursprünglich sollte es ein Expose sein, man hat da ein bißchen zurück gerudert und hats jetzt ne schriftliche Ausarbeitung genannt. Aber für die Schüler ist ebend wichtig, dass die Strukturen im Kopf klar werden und wie man ebend an bestimmte Sachen rangeht, also beispielsweise über Zielanpeilung=Themenstellung zu Gliederung, zu Verschriftlichung, und dann ebend zu ner Präsentation und deswegen ist in der 13. eher diese diese Struktur der Theorie so ein bißchen in den Mittelpunkt. Und dann ebend auch wirklich die *Studien*vorbereitung an der Stelle so ein bißchen an *der* Stelle so ein bißchen in n Mittelpunkt (.) äh gekommen. Die Termine bei der Arbeitsagentur hier bei mir zu Hau- bei mir zu Hause, nee, also eingezogen bin ich in der Schule noch nicht ((lachen)) äh bei mir hier am- im Zimmer, oder ebend auch bei Frau (Mai) in der Arbeitsagentur, die stehen natürlich selbstverständlich zur Verfügung. Und ansonsten haben sie hier die Möglichkeit mich zu fragen, wenn irgendwelche Dinge unklar sind, ja. Und dann schaun wir mal, wies läuft. Ja.

I: Ja. Äh das ist ja ganz interessant, was Sie gerade gesagt haben mit dieser Präsentationsprüfung, ich dachte, das wäre nur für die 10. Klasse. Das hab ich- äh irgendwie mal mitgekriegt, dass das jetzt auch Teil der Prüfung ist, aber auch dass das jetzt schon in der Oberstufe gemacht wird, also *da* nochmal-

IP: Ja, und zwar ist das so angelegt, dass dort- also in der 10. Klasse *soll* zwar ein fachübergreifender Aspekt sein, der ist aber nicht so stark gefordert wie in der Oberstufe, in der Oberstufe ist es so, dass die Schüler sich ein Hauptfach suchen müssen und ein zweites Fach konkret zuordnen müssen, und dann sollen sie wirklich im Prinzip ne Arbeitsthese aufstellen, beziehungsweise ebend ne problemorientierte Fragestellung formulieren, und äh die dann ebend in diesem Vortrag auch wirklich beantworten und ich sag mal so, also es ist eigentlich ne sehr schöne Prüfung, weil da steckt so vi- also wenn mans richtig angeht, steckt da so viel drinne, was man für sein Leben, also selbst wenn man ne Ausbildung macht, mitnehmen kann, weil wenn nehmen wir mal an, ich hab ne Ausbildung und äh- äh (2.0) na- (.) bilde mich dann betriebsintern weiter und bin dann irgendwann mal doch leitender Angestellter oder ebend Chef sogar von ner kleinen Firma, dann liegt ne Präsentation immer nahe, das heißt also, ich muss wissen, wie äh wie funktioniert auch Körpersprache, wie ist so ne Präsentation aufgebaut, ist es eben ne Anreihung von Folien, gibts auch, es gibt auch Präsentationen, war bei mir jetzt zum Beispiel die letzte, der junge Mann hat zwei Folien gebraucht und hat im Prinzip völlig frei öh gesprochen und äh war toll an der Stelle, weil manchmal braucht man ebend nicht mehr, weil sich viele Sachen dann ebend auch durch das Gespräch dann ergeben oder ebend auch durch den schriftlichen Teil, wo man ansetzen kann, ja. Also ist ne schöne Sache. Und wer es richtig macht, der hat da auch richtig gute Ergebnisse.

I: Uhum, ja klasse. Aber sozusagen die andere Variante wäre dann diese schriftliche Ausarbeitung.

IP: Ist genauso toll. Auch dort, wer es richtig angeht, sich beraten lässt, also uhm n Großteil unserer Kolleginnen hat ja noch mit nem Diplom abgeschlossen zu DDR=Zeiten, also wir haben selber alle mal Diplomarbeiten geschrieben, der kann sich da auch gut beraten lassen und dann wird er auch gelenkt und geleitet, also uhm ich habs selber auch schon gemacht und hatte von leider vier bis eins plus alles dabei, also man kanns wirklich gut auch verwerten für sich selbst.

I: Und für was entscheiden sich die Schüler dann eher, die Präsentation oder-

IP: Also in den ersten Jahren war es so, dass die BLL (.) also diese besondere Lernleistung, der schriftlichen Teil (I: Ach so, ja, ich bin noch nicht so firm mit den- bei mir ist das ein bißchen-) entschuldigung, ja, das ist ja Insider ((lachen)) (I: Bei mir ist das ein bißchen länger her, Schulzeiten), ja ja, ist klar, nee nee, das ist immer das schwierige, wenn man drinne steckt, dann zu reden für jemanden, der nicht ganz so aktuell dabei ist. Nee, also in den ersten Jahren haben sich die Schüler eigentlich dafür entschieden, zu schreiben, weil in Analogie zu bekannten Größen der Politik, copy=paste ist immer so ne nette Geschichte, und nachdem wir ihnen also mitgeteilt haben oder ihnen leider auch zeigen mussten, dass das ebend *keine* Arbeit, oder keine wissenschaftliche Arbeitsmethode ist, ist das ein bißchen zurückgegangen und sie sind im Moment mehr bei den Präsentationsprüfungen.

I: Ok. Und in welchem Fach findet das dann statt

IP: In allen Fächern (I: Ach so in allen) jaja, sie können sich alle Fächer suchen, sie- das Gute dabei ist, man kann ebend auch Themen nehmen, die beispielsweise im Unterricht nicht wirklich behandelt werden, wo man dann so so sein Hobby bedienen kann, also (.) vor Jahren haben wir mal angeboten einen Seminarkurs Chaostheorie, (I: ui) und aus dem ist dann hervorgegangen beispielsweise ne Arbeit zur Bedeutung von (Winglets) bei Flugzeugen und (Wirbelschleppen) an Flughäfen, ja, das war ne sehr interessante Arbeit, ja, und da konnte dann so ein Flugzeugfreak seinem Affen Zucker geben und das war wirklich ne sehr tolle Arbeit also von daher kann man da also auch wirklich was unterbringen, was man jetzt nicht zwingend im Unterricht hat, also weil Chaostheorie ist die mathematische Beur- Seite gewesen und diese Flugzeuggeschichte mit den (Wirbel schleppen) und Turbulenzen ist dann eher die physikalische Arbeit gewesen. Ja so dass die Arbeit dann auch in Mathe Bindestrich Physik oder Physik Bindestrich Mathe geschrieben wurde ja und das ganze kann man ebend auch anders machen. Also ein anderer Freak der war- muss man jetzt so sagen, ist jetzt nicht böse gemeint, (I: nö) öh war Verkehrsinteressiert und hat sich die Kreuzung hier vorne am Blumberger Damm vorgenommen und hat da im Prinzip Untersuchungen durchgeführt, ob man diese Ampelschaltung optimieren kann, öh um äh beispielsweise den Verkehrsfluss nicht zu stauen. Oder ob es nun richtig ist, dass die Straßenbahn ständig Vorfahrt hat, ob das wirklich so viel ausmacht am Ende, ja das waren dann so zwei Themen, die die dann betreut wurden. Ja.

I: Also das heißt, die Lehrer aus den Fächern die bewerten das dann auch oder sind Sie da dann auch mit dabei

IP: Nee, das sind *Fach*lehrer, die sich dann bereit erklären, die Schüler zu betreuen und dann ebend reinlesen. Wie gesagt, das Hauptaugenmerk bei dieser Präsentationsprüfung ist uh wirklich das Präsentieren, also der fachliche Inhalt steht da ein bißchen zurück, wobei das natürlich nicht sein kann, dass da völliger Blödsinn erzählt wird, uh und bei der BLL ist also wirklich das Schreiben im Vordergrund, ebend die Zitiertechniken, die saubere Verarbeitung von Interviews und so weiter und so fort. Ne.

I: Ok. Gut. (.) Und nochmal kurz zu ähm *Ihrer* Arbeit hier an der Schule, also Sie sind ja auch Lehrerin, ne, oder (.) (IP: Also die-) oder machen Sie nur die- oder- also das ist mir noch nicht ganz klar

IP: Also Hauptarbeitsgebiet ist ich bin pädagogische Koordinatorin oder im Amtsdeutsch, ich bin Lehrerin mit besonderen Aufgaben. (I: Ok) Das heißt also, ich bin für die Koordination und die Laufbahnberatung der Schüler der Oberstufe verantwortlich, öhm ja. Und nebenbei unterrich- nebenbei hört sich so doof an, also ich unterrichte *gerne* möchte ich hier betonen, nebenbei noch die Leistungskurse Physik (I: Aah). Ja. und ähm- *doch*, und hoffe da, dass ich dann immer mal wieder so ein paar Leute für die Ingenieurswissenschaften und für die Physik selbst auch interessieren kann.

I: Ja, ja, das ist ja auch so ein bißchen hier so der Schwerpunkt an der Schule ne, wenn ich das richtig verstanden hab ne, so die naturwissenschaftliche Richtung

IP: Ja, also- genau. Also wir hatten uns den Namen Rudolf Virchow bewusst gegeben, also zum einen ist er ja sehr breit aufgestellt gewesen in den Naturwissenschaften, er war ja Arzt, aber er war ebend auch Politiker und von daher ist das also unser Hauptaugenmerk gewesen. *Leider* muss man sagen, das wäre mal kritisch anzumerken, ist aufgrund der Strukturreform von Gesamtschule zu ISS die Stundenzahl doch recht zurück gegangen, und auch die Bemessungsgrundlagen, so dass also so ne Zuckerstückchen wie die Seminarkurse leider sehr selten jetzt stattfinden können. Muss man wirklich sagen, da fehlen einfach die Stunden, ich habs meinen Schülern erzählt, dass ich vor Jahren wie gesagt die Chaostheorie mal hier angebracht war, die hätten sofort Feuer und Flamme wären se dabei gewesen, aber das ist ebend halt stundentechnisch nicht mehr so einfach das ganze unterzubringen. Und äh ja, ähnlich gehts den Kollegen in Bio und Chemie und in Physik und Chemie haben wir ja jetzt durch die letzte Stundenplanänderung leider in der Sek=Eins nochmal Stunden eingebüßt, und ähm das finde ich total *schade*, um nicht zu sagen- schade ist noch ganz freundlich ausgedrückt, eigentlich möchte ich ein anderes Wort benutzen, das ärgertmich so *richtig*, weil von politischer Site immer wieder die Bedeutung der MINT=Fächer betont wird, wenn man als PäKo EMails bekommt für Stipendien sind die MINT=Fächer immer ganz vorne mit dabei und äh wir sind inzwischen in der ISS angekommen in den Klassen 7 bis 10 bei fünf Stunden Physik und fünf Stunden Chemie in der Woche gerechnet auf diese Jahre hoch. Und zum Vergleich, zu DDR=Zeiten war es also so, dass wir im gleichen Alterszeitraum 13 Wochenstunden hatten, also- ja, und man sieht auch an den Referendaren, die so bei uns angefragt werden, die *Kürzung* in der Sek=eins wirkt sich bis in die Sek=zwei hinaus, also die Physikkurse, Leistungskurse, Chemieleistungskurse sind echt Exotenkurse geworden, du findest kaum noch Lehrer, die sich Physik ausbilden lassen, Chemie ist noch ein bißchen vorhanden, da hatten wir jetzt mal ein bißchen Glück, dass wir zwei Referendare hatten, öh Bio geht auch noch, weil das ist dann so gerne ein Mädchenfach, was genommen wird, man sieht auch *leider* nach der Wende, muss ich auch so sagen, äh ne deutliche Zurückdrängung der Mädchen aus dem Physikleistungskurs oder überhaupt aus der Physik, also Physik ist jetzt wirklich dieses typische Jungenfach geworden, ich hatte da mal ein einschneidendes Erlebnis, wir machen immer gerne Urlaub in Bayern und da wurde ich gefragt für welche Fächer ich stehe und da hab ich dann ebend gesagt Mathe und Physik und da klappte denen der Unterkiefer runter "was, und als Frau", ditt war zu DDR=Zeiten völlig normal. Also in meinem Studiengang war- ja, ich würde sagen, (.) 60 Prozent Frauen, 40 Prozent Männer vertreten ja, also sogar ne leichte Überbelegung durch Mädchen. Und das hat man ebend heutzutage überhaupt nicht mehr und das finde ich total schade und (.) wir haben so viel Potenzial aber das muss ebend wirklich früh angefangen werden, und deshalb bin ich froh, dass die ASH sich zum Beispiel mit dem Hellenium auch einen kompetenten Mitstreiter gesucht hat, wo dieses Knobeln, probieren, äh von Naturwissenschaften einfach mal den Kindern vorgestellt wird, weil viele Eltern trauen sich da auch nicht ran und öh ja. Das ist einfach unheimlich wichtig. Ja und ist einfach schade, dass es heute nicht mehr die Bedeutung hat, wie es mal gehabt hat. Obwohl sie politisch immer wieder betont wird.

I: Ja. Ja und ähm (.) das ist ja ganz lustig, dass- oder- ähm für uns auch interessant, dass jetzt mit diesem Konzept des dualen Lernens eigentlich was gemacht wird, was es ja schonmal irgendwie gab

IP: Genau. Also- ja, jetzt wirds n bißchen ostalgisch, (I: Gern) also zu zu unserer Ausbildung, also unsere Schulen in der DDR hießen polytechnische Oberschulen und da

war wirklich der Name Programm, poly heißt viel, Technik erklärt sich von alleine heutzutage, und wir hatten von der- heute würde man sagen Grundschule an, Werken aufm Programm, wir hatten Schulgartenunterricht, so dass also dieses *be*greifen im wahrsten Sinne des Wortes öh stattgefunden hat für die Schüler. Und auch da finde ich das total schade, dass man also dort den Schülern der Grundschulen diese Möglichkeit nicht mehr in dem Umfang gibt, wie wir sie noch kennengelernt haben. Episode am Rande, vor der Humboldtuniversität gibts ja immer nen Büchertrödel (I: uhum, den kenn ich) und da hab ich einfach mal gestöbert aus- ja, aus Nostalgiegründen und hatte ne Werkenbroschüre in der Hand, nee, Unterrichtshilfe hieß das ja damals, ne Werkenunterrichtshilfe in der Hand von der dritten Klasse und war *selbst* total perplex, obwohl ichs eigentlich in der Ausbildung noch hatte, aber meine Erinnerung war dann ebend doch nicht momentan, dass die in der dritten Klasse schon richtig elektrische Schaltkreise mit den entsprechenden Symbolen verwendet haben im Unterricht, ich weiß, ich kann mich selber dran erinnern, dass wir mit Batterien irgendwelche Klingeln zusammengebaut haben und n kleenen Kran(.)motor betrieben-gebastelt haben, uhm ich finde, das *fehlt* und ich finde es schön, dass wir jetzt durch das duale Lernen die Möglichkeit wieder haben, dass die Schüler der Sek=eins ebend wieder begreifen, was ich unheimlich wichtig finde und glücklich bin, dass wir das an der Schule durchsetzen können, ist dass die auch praktisch arbeiten. Also wenn man manchmal so gesehen hat, wenn n Schüler n Schraubendreher in der Hand hatte, war schon manchmal recht lustig anzusehen, war schon- grenzte schon teilweise an Bewegungslegasthenie ((lacht laut)) äh one jetzt böse zu sein, sondern einfach, weil die Möglichkeiten nicht vorhanden sind ja, das ist einfach mal so. Und ich finde das schön, ich würde mir wünschen dass es noch viel stärker praktisch orientiert wird, dass die Schüler das dann machen. Und dass dann wie gesagt auch die Naturwissenschaften einbezogen werden, weil ähm (2.0) wenn man die Schüler anguckt, sie könnens ja. Ja, also das ist ja eigentlich nur ein Gucken hinter die Kulissen, wie funktionierts eigentlich. Weil äh Smartbohns- phones können die fast besser bedienen als wir, ja, also Whiteboards, da sind die fit, da geht das ratzdifatzdi, da wissen die, wie es geht und ähm ja, das ist einfach schade.

I: Huhum. Und äh was würden Sie denn sagen, also so- jetzt gibt es ebend diese Konzept, was sozusagen auch wieder dieses Praktische wieder betont, wird jetzt hieraufgesetzt, sehen Sie auch große Unterschiede vielleicht zu dem, wie Sie es von früher noch kennen oder-

IP: Also seh ick mit Sicherheit, unsere Schüler können zwar praktisch arbeiten, aber wenn ich richtig orientiert bin, ein=zwei=drei nee viermal glaube ich im Jahr, das sind vier verschiedene Stationen, die sie durchlaufen, Herr Marx wird Ihnen da vielleicht n bißchen konkreter Antwort gegeben haben, aber mir ist so, und ähm wir hatten das früher jeden Ta- also einmal in der Woche, alle 14 Tage war so ein Tag in der Produktion angedacht und ich sage mal so, es hat nicht geschadet. Ich wusste zwar schon immer, dass ich Lehrer werden wollte, aber das Stellachsensägen, das Gewinde schneiden und das (Entkraten) von irgendwelchen Belüftungskanten=schächten, wie auch immer, es hat mir nicht geschadet. Und es hat mir auch nicht geschadet, dass ich mal gesehen habe, dass Bürotätigkeit sehr ermüdend sein kann ((lachen)) (I: Und trotzdem sind Sie Lehrerin geworden) jaa, auch wenn das jetzt mit dazu gehört, Papier wird immer mehr. Nee, also das war schon- war schon wichtig. Und ich sage mal so, durch diese verschiedenen Betriebe oder Betriebsteile, die man gesehen hat, hat man auch einen Blick für die Berufe gehabt, die dort möglich waren und das fehlt den Schülern heute

auch. Wir konnten zum Beispiel ooch in die Ferien arbeiten. *Richtig* *in* *Betrieben*. Ab 14 durften wir drei Wochen in den Ferien uns Geld dazu verdienen und ähm (.) das war ebend nicht Zeitung austragen, so wie das heute oftmals ist, sondern das war wirklich, wir wurden dorthin gesetzt, wo wir es gebraucht haben. Ich meine dazu gehört auch das *Putzen*, das wissen wir alle, ich hatte die Möglichkeit, mich in ner Kaufhalle auszutoben, ja. Das Putzen von Hackklötzern beim Fleischer war nicht ganz so prickelnd, aber ich sage mal so, das war ebend- das gehört *dazu*, du hast ebend gelernt, dass also der Verkäufer hinter der Fleischtheke ebend n bestimmter Fachverkäufer war, dass das Schnitzel in ner bestimmten Richtung geschnitten werden muss, damit das ebend nicht zäh wird, du hast gesehen, dass das Klopfen oder das Zerteilen von Kotelettes nicht ganz einfach ist, das musste also kurz und zackig sein, damit die Schnittkante sauber ist und du kein Gebrösel in der Pfanne hast, ja, das sind alles so ne Sachen, ich glaube, das wäre für die Kinder heutzutage nicht schlecht. Oder ebend in ner Malerfirma mal wirklich schon mit anfassen, mal Tapete kleben oder mal ne Rauhfaser überpinseln, also ich denke, dass Jungs ab 14, wenn se nicht gerade klein und schmächtig sind, dazu durchaus in der Lage sind und warum nicht. Ja, aber da ist ebend heute der Versicherungsschutz äh spielt da ne große Rolle, ebend auch die die Regresspflicht, wenn das ebend nicht so sauber aussieht, die Firma setzt sich ja dann inne Nesseln, das sind eben auch so alles so ne Stolpersteine, die heute den den Firmen in den Weg gelegt werden denk ich mal und die ebend auch dazu führen, dass die Schüler ebend auf Zeitung austragen reduziert werden oder Werbeprospekte oder Medizin ausfahren und so weiter und so fort. Ja. Und uhm dieses Schülerpraktikum, vielleicht wäre es schön, wenn sie das auch öfter nochmal, also wenn das nicht nur in der 9. Klasse drei Wochen wären, sondern wenn in der 10. Klasse nochmal oder in der 8. Klasse schonmal ein Praktikum, ein kleines sein könnte, also- ja, also dadurch, dass auch bei uns im im Elternbereich viele Eltern auch zu Hause sind, muss man ja wirklich so sagen, ist auch die Sicht auf Berufe, auch was wird verlangt, sehr eingeschränkt. Und machen wir uns nichts vor, (.) also- keine Nestbeschmutzerei, aber wer als Lehrer nicht über n Tellerrand guckt, der fällt ebend von Schule in Studium in Schule und hat selber und hat selber keine anderen Berufe großartig kennengelernt, außer, was er vielleicht in PA, polytechnike- polytechnische Arbeit oder ebend uh in den Ferienjobs kennengelernt hat, öh kennen lernt. Und kann natürlich dann auch nicht *so* beraten, ne, also da gehört auch ein Engagement der Kollegen mit dazu. Ja.

I: Aber das verlangt ja auch viel von den Lehrern ab ne, also (IP: Ja, auf alle Fälle) ebend dass das so-

IP: ja, das ist dann ebend diese Richtung, die heute gerne genommen wird, dass viele Defizite, die (.) in Elternhäusern existieren, ebend über Schule aufgefangen werden soll oder werden muss. Damit ebend auch Gesellschaft lebensfähig bleibt und so weiter und so fort. Weil sagen wir mal so wie es ist, keine Gesellschaft kann sich das leisten, die Jugend zu Hause zu lassen und (1.0) äh wenn man den Vergleich noch zieht mit unserer Bevölkerungs(.)pyramide, die ja keine Pyramide ist, die ja im Prinzip im Moment zum Pilz oder zur Glocke mutiert, ja, dann ist es halt so ne.

I: Ja, und uhm (.) ist dann ähm sozusagen das, was an Berufsvorbereitung bis zur 10. Klasse gemacht wird, das ist ja uhm ziemlich (.) baut ja auch aufeinander auf, das ist ja so ein stufenmodell ne, was entwickelt wurde, knüpfen Sie da auch an oder ist das- haben Sie das- wurde das auch zusammen entwickelt oder ist das nochmal extra

IP: Nee, ((zögernd)) nee, das Stufenmodell- also wir knüpfen von der Sek=zwei nicht nicht wirklich an. Also die Idee mit dem Praktikum die habe ich schon ne längere Zeit mit mir herumgetragen, weil ich einfach finde, dass die Schüler nochmal in die Praxis schnuppern sollen und ebend auch in die Bereiche schnuppern sollen, die sie vorhaben mal anzugehen, (.) uhm wir haben in der Oberstufe- das hört sich jetzt ein bißchen gemein an, aber gar nicht die Zeit, um so praktisch tätig zu werden. Also wir versuchens aufzufangen über Exkursionen, über Besuche in Forschungseinrichtungen, äh das machen wir schon. Das machen auch unsere Kollegen. Oder Exkursionsfahrten, dass da also praktisch gearbeitet wird. Oder ebend in den Naturwissenschaften die Experimente, die da äh ne Rolle spielen, das gehört ja einfach mal mit dazu. Aber die Oberstufe hat ja ne andere Aufgabe. Die soll ja im Prinzip die Studierfähigkeit der Schüler vorbereiten. Dass heute viele Schüler eigentlich eher in die Ausbildung gehen und ne Ausbildung machen mit nem Abitur, das ist ja ne Entwicklung der Zeit. Also früher wars ja so angelegt, dass die Gymnasiasten in die Hochschulen gehen, dort studieren und Führungskräfte werden oder wissenschaftlich arbeiten oder wie auch immer und das hat sich ja jetzt so ein bißchen gewandelt. Ja, und die Rahmenlehrpläne sind zwar praktisch orientiert, was so Anwendungen angeht, also ich spreche jetzt hauptsächlich aus der Physik, Biologie und Chemie, was man dort so sieht, aber ebend der richtige praktische Bezug, dass also- weiß ich nicht, außer dem Praktikum da noch was stattfinden kann, die Zeit haben wir nicht. Und wenn man sich dieses Schuljahr als Beispielschuljahr vor- anguckt, dann hatten wir im ersten Semester 22 Unterrichtswochenstunden und im zweiten Semester waren es 15 Unterrichtswochenstunden und uhm (I: Für Physik jetzt oder-) *nee*, generell. (I: Ach so, generell, ach so) Generell. Ja, also wir haben da auch ne sehr starke unproportionale Verteilung von den Halbjahren teilweise, und uhm auch *das* erschwert die ganze Geschichte. Ja, also ich sage mal so, unser Praktikum findet statt, weil die Struktur der Schule so günstig angelegt ist, dass wir also uh diese Projektwoche haben. Wir haben auch Projektwochen im Januar nochmal aber da ist dann ebend auch eher der Fokus, dass die Schüler der ehemaligen 11. Klasse, dann 12. Klasse die Lehrer hier im Haus unterstützen bei der Projektbetreuung, das heißt also, die Sommerprojektwoche der 11. Klasse dient zur Vorbereitung der Projektwochen von 7 bis 11 im Januar und die 12. Klasse geht ebend im Praktikum in diesem Zeitraum, plus eine Woche, mehr geht leider auch gar nicht, und die 13. sind zu dem Zeitpunkt schon ausm Haus, weil die Prüfungen sind ja in der Regel, also dieses Schuljahr war es so, dass wir am ähm 8.5. unsere letzten (.) offiziellen Prüfungen des vierten Prüfungsfaches hatten und am 5.6. die letzten Prüfungen für die Nachprüflinge, die noch ihren Durchschnitt verbessern wollten.

I: Ahaa, und Sie hatten vorhin gesagt, dass im ersten Schritt so was wie ne Vororientierung stattfindet, vielleicht können Sie mir das noch erklären, was das genau meint

IP: Also da knüpf:::t meine Idee vor allen Dingen an der Geschichte an, dass es ja für verschiedene Fächer wie gesagt ja diese Numerus Clausus (.) Geschichten gibt. Und äh seitdem die Doppeljahrgänge draußen sind, die Wehrpflicht weggefallen ist laufen die Ober- die Hochschulen ja auch über, also konnten wir ja gerade am Anfang diesen Schuljahres gut beobachten, wo also Kirchen angemietet werden mussten, weil die (I: Ui) Hochschulvorlesungsräume nicht ausgereicht haben, ja, und das wird also auch noch zwei drei Jahre anrei- äh anhalten, weil die Doppeljahrgänge nicht gleichzeitig fertig werden sondern ich glaube dieses Jahr ist Schleswig=Holstein dran, nächstes Jahr ist Bayern dranne, wo das also so ausplätschert und äh dadurch ist dieser Fokus auf den NC

von den Hochschulen aus doch recht hoch, beziehungsweise einige Hochschulen haben die Einstellungskriterien dahingehend geändert, dass sie hochschuleigene Eignungstests durchführen. Also so weiß ich zum Beispiel, dass die Charite 60 Prozent ihrer neuen Mediziner für dieses Studienjahr über einen Einstellungstest in Bio=Chemie=Physik erstmal vor(.)selektieren und danach ebend nochmal individuelle einf- äh Einstellungsgespräche=Aufnahmegespräche stattführen. So. Und dass äh bedingt diese diese Vororientierung der Schüler, dass sie also, wenn sie wissen, sie wollen in diese Richtung gehen, naja Streber will ich jetzt nicht sagen, sie sollen schon ihre Freizeit beri- be- behalten und auch in der Freizeit mal ihr Gehirn lüften, das ist nämlich wichtig, aber dass sie zielgerichtet arbeiten, dass sie zielstrebig arbeiten, das ist so die Grundidee dieser Vororientierung. Und wenn jemand weiß, also ähm (.) ja Sprache interessiert mich gar nicht, dann soll der zwar nicht in Sprache gar nichts investieren, aber ebend seinen Hauptfokus ebend in die Naturwissenschaften legen und dann ebend von mir aus alle drei Naturwissenschaften beibehalten und von mir aus die zweite Fremdsprache abwählen, sowas ist damit gemeint. *Oder aber* er stellt fest, oh, als Ingenieur brauche ich ja vielleicht doch noch ne zweite Fremdsprache, weil ähm die Orientierung aufm Weltmarkt ja sehr stark nach Osteuropa=China oder auch in die spanischsprachigen Regionen geht, Spanisch können wir leider nicht anbieten, aber dass er dann bei der zweiten Fremdsprache bleibt, weil zum Beispiel Französisch und Spanisch doch ne relative Ähnlichkeit haben. Also ne Sprachkollegin hatte mir mal gesagt, wer Französisch gelernt hat, lernt auch leicht Spanisch. Also so ne so ne Überlegungen sind das. Ja, dass man da also dann doch mal guckt, ok, dann nehme ich ebend lieber doch noch n Kurs mehr, wenns in den Stundenplan reinpasst, muss man auch dazu sagen, wir können ja nicht Kurse mit 34 Schülern fahren, das wollen wir nun auch nicht, ähm aber so was in der Art.

I: Ok. Und die Schüler die noch gar nicht so genau wissen, was sie wollen, wie ge- was macht man denn mit denen oder-

IP: Ja, das ist ne gute Frage, eigentlich müsste man die sehr stark an die Hand nehmen, ich sag mal, da sind dann wahrscheinlich auch eher die Tutoren gefordert, also ich bin zwar auch Tutor, aber meistens nur von der Kleingruppe Physiker, die ich so betreue, aber (.) meine Kollegen der Oberstufe aus den Leistungskursen sind ebend auch Tutoren, die sind dann dichter an den Schülern dran und die müssen dann auch so ein bißchen lenken und leitend mit eingreifen, dass wir die Schüler gut über die Bühne kriegen. Und ansonsten ist es wie gesagt wirklich Frau Mai, wenn mir dann so ein Schüler unterkommt, der nu überhaupt noch nüscht weiß, wie gesagt, der wird dann teilweise auch zwangsverpflichtet, sich mal bei ihr einzufinden und dann mit ihr, sie hat ja dann doch den- das *noch* breitere Wissen, welche Möglichkeiten es überhaupt gibt, ähm dann ebend nochmal individuelle Gespräche zu führen.

I: Ja, und dieses Tutorenprinzip, das kenne jetzt- also ich kenne das aus der Uni n bißchen, ähm, also dass man sowas teilweise so individuelle Betreuer hat, oder (IP: Genau.) oder wie funktioniert das hier

IP: Ja, das ist also eigentlich ganz einfach, also übersetzt könnte man sagen Klassenlehrer, (I: Ach so) hier wäre es vielleicht der Kurselehrer, also Tutorenaufgaben sind öhm in der Oberstufe ebend Betreuung, Begleitung der Schüler, Abrechnung von Fehlzeiten und dann im Prinzip- *dann* auf die Füße treten, wenn was nicht so läuft, wie es ist und oftmals ist es so, dass sich doch ein sehr persönliches Verhältnis zwischen

unseren Kollegen und den Schülern einstellt, so dass die schon ein Auge drauf haben, in welche Richtung das ganze laufen soll.

I: OK. Verstehe ich das richtig, es gibt eigentlich diesen Klassenverband in der Oberstufe (IP: nicht mehr) den gibts nicht mehr. Ok, wieder ein Unterschied zu meiner Schulzeit, also da- klar hatten wir auch das Kurssystem, aber wir waren- trotzdem gabs immernoch auch öh Fächer, in denen wir zusammen gekommen sind oder ebend so in diesem Klassenverband

IP: Nee, also das hat sich total aufgelöst in der Klasse 12, du hast nur noch Grund- und Leistungskurse und die Leistungskurslehrer sind dann ebend die Tutoren, Grundkurslehrer schaffen das auch nicht, die haben ja dann doch 25 Leute und die dann individueller zu betreuen, das ist schon etwas schwerer ja, also das- und deshalb die Kurs- die Leistungskurslehrer machen das, mal abgesehen davon haben die fünf Wochenstunden in der- äh in der Woche Zeit ihre Schüler zu sehen und die Grundkurse sind ebend nur drei oder Sport sogar nur zwei Stunden.

I: Uhum, ok. Und Sie haben ja schon erzählt, Frau Mai scheint ja die wichtigste Kooperationspartnerin zu sein,

IP: Genau, Frau Mai ist unsere Ansprechpartnerin für die Oberstufe bei der Arbeitsagentur und ist wie gesagt sehr kompetent und bemüht, man kann sich jederzeit mit Fragen an sie wenden und das geht auch relativ schnell, also über Email kann ich dann auch schonmal sagen "ich brauch n Termin für den und den Schüler, die geht nun doch ab, ohne äh Abitur" und das klappt dann auch gut. Und sie betreut die Schüler auch und fragt nach deren Emailadressen und wenn dann irgendwas aktuelles für diese Schüler da ist, dann ist das entsprechend. Ein anderes Standbein ist der kleine weiße Schrank bei mir vor der Tür, da sind jede Menge Materialien von von der Arbeitsagentur, von Hochschulen, In- und Ausland, von Hochschultagen, von Ausbildungsmessen mit dabei, sehen Sie, das Standbein hätte ich beinahe vergessen, wir arbeiten mit (Vokazium) zusammen, uhm die uh doch dann auch sehr konkrete Termine für die Schüler uh ver:einbart und auch ebend Hochschulansprechpartner hat auf der auf der Messe, wir schicken die Schüler zur Einstiegmesse, zur You, wennse wollen, also diese ganzen Messen, die dann stattfinden unter dem Jahr, die nutzen unsere Schüler auch. Und ebend auch die Hochschulinformationstage, wer möchte, wird dafür freigestellt und uh muss nur nachweisen, dass er ebend wirklich da war und dann ist das kein Problem. Ja.

I: Ok, und was würden Sie denn sagen, was ist Ihnen denn besonders wichtig, was Sie den Schülern sozusagen für den Übergang vermitteln wollen.

(6.0)

IP: Tja, gute Frage.

I: Oder was brauchen denn die Schüler für den Übergang, also Sie haben schon gesagt, dass das- *klar*, Noten, sind gerade für den NC, wenn sie an die Hochschule gehen wollen ganz wichtig

IP: Jaa::: also ich denke mal die Noten ist der eine Teil. Der andere Teil ist wirklich auch

diese diese (.) ja, diese Grundkompetenzen. Wie Höflichkeit, wie Pünktlichkeit, öhm gerade Ausbildungsbetriebe legen ja auf dieser Werte doch recht großen *Wert*, wie es schon der Name sagt, ähm ja, also äh auch das persönliche Auftreten. Und wie gesagt, ich finde, da ist auch die Präsentationsprüfung auch wirklich ne Geschichte, wo man dann auch so entsprechend Selbstbewusstsein entwickeln kann. Ja doch, das ist- auch diese- der persönliche Zuspruch und der findet hier eigentlich auch statt, wir haben nicht nur Einser=Abiturienten. Also wir sind ne ISS, wir haben im Schnitt n Durchschnitt im Abi Durchschnitt von 2,7- unsere Beste in diesem Jahrgang war ne 1,5. Öhm wir haben ebend die Schüler wirklich *entwickelt* zum Abitur. Und diese Entwicklung soll sich ebend auch aus- ausdrücken in dem Selbstbewusstsein, das sie haben. Dass sie Fähigkeiten erlangt haben, sich selber etwas beizubringen. Dass sie Fähigkeiten haben zu zu selektieren, was ist für mich wichtig, was ist nicht für mich wichtig, sich- dass sie Fähigkeiten haben sich *zu* orientieren, wohin gehe ich meinen Weg, ja ich denke, das ist so mit das wichtigste, das sind so die Fähigkeiten glaube ich, die die wichtig sind. Wie beschaffe ich mir Informationen, wir wissen heute, die Papierbroschüren, sie bleiben einfach liegen, es *ist* so, sie gehen gerne selbst an die Unis und gucken, und uh dass dort auch die Kollegen rausgehen mit ihnen, mit den Schülern und wirklich auch mal an die an die Hochschulen gehen und mal ne Probevorlesung machen uh oder mal sie ihnen zeigen, was gibts für Möglichkeiten, also das gläserne Labor ist ganz weit vorne, uh draußen in Buch. Oder ich gehe gerne mit meinen Schülern in die Sciencegalerie am Hackeschen Markt, weil dort ebend so viele Möglichkeiten sind für die Naturwissenschaften, dass man also nicht nur, sag ich mal n Tunnelblick für Physik entwickelt sondern diese *Fach*übergreifenden Aspekte sind auch wichtig. Also ich glaube, dass diese diese *reinen* Physiker, die reinen Biologen, die reinen Chemiker, meine Kollegen mögens mir verzeihen an den Universitäten, ja doch irgendwo im Aussterben begriffen sind, weil ebend immer mehr diese fachübergreifenden Geschichten wichtig sind. Also beispielsweise die Entwicklung von Solarzellen, da sind alle drei Naturwissenschaften dran beteiligt. Die Chemiker überlegen sich, wie die Polymere aussehen müssen, ((Telefon klingelt)) die ähm uh Biologen überlegen, ob sie Algen aktivieren können, damit sie äh ebend solarausge(.) quetscht werden können ((lachen)) ja und uh die Physiker versuchen das ganze ebend in Strom unzuwandeln, das sind so diese interaktiven Geschichten an der Stelle, und ich glaube das ist auch so ein Punkt der mir am Herzen liegt, dass die ebend dieses Gucken übern Tellerrand, *das* sollen se glaube ich mitkriegen am Ende der Oberstufe. Neben den ganzen anderen fachlichen Geschichten, die da ne Rolle spielen. Ja.

I: Und was würden Sie sagen, was so die größten Hürden vielleicht sind in der Vorbereitung auf den Übergang (2.0) oder so Knackpunkte (9.0)

IP: Also am meisten Schwierigkeiten werden die Schüler haben, die überhaupt keinen Plan haben von ihrer Zukunft. Das hört sich zwar blöd an, aber uhm sie wollen irgendwann alle erfolgreich sein, aber der Weg dort hin, der ist ihnen teilweise unklar oder über welche Stationen er ebend auch führen kann und ich glaube, das ist wirklich der=der=der größte Knackpunkt. Wenn ich also wirklich erstmal nur Abitur mache, um das Abitur zu haben, und dann ebend anfange mal zu überlegen, was da so passieren könnte, das ist glaube ich so der größte- die größte Hürde im Übergang. Dann natürlich auch die Finanzierung, weil ich betons nochmal, wir sind ne ISS, die Studienbereitschaft von den Schülern ist unterschiedlich, also es gibt Schüler, deren Eltern nicht studiert haben, wo die Eltern sagen "klar, ich hatte früher nicht die Möglichkeit, komm und mach, wir finden ne Möglichkeit", andere Eltern haben gar nicht die finanziellen Möglichkeiten,

da müssten die Schüler dann ebend auch informiert werden über BaföG, über Stipendien und so weiter und so fort und das machen wir ebend auch schon in der 12. Klasse und dann ebend Frau Mai verstärkt ebend auch nochmal, also das ist auch zum Beispiel ein Schwerpunkt in den zwei Tagen, wie kann ich mir ein Studium finanzieren. Wir arbeiten auch zusammen mit Arbeiterkind.de, wir arbeiten auch zusammen mit dem Studienkompass, sehen se, jetzt, wo wir drüber sprechen, es kommen, es kommen doch noch ein paar Partner (I: Ja, sehr viel, ja), die ebend auch den Übergang für die Schüler glätten sollen, um einfach auch Ansprechpartner zu sein und ich glaube Arbeiterkind.de ist da zum Beispiel auch ne gute Geschichte, weil Studienkompass selektiert ja so ein bißchen und kann immer nur ein bis zwei Schüler begleiten (I: Ah ok, ich kenn das gar nicht so genau) ja, uhm also Studienkompass ist ne Einrichtung von der deutschen äh Wirtschaft? Da gibt es einen speziellen Namen, der ist mir jetzt gerade entfallen und die arbeiten ganz eng zusammen mit der Deutschen Bank, mit deutschen Forschungseinrichtungen, mit *hoch*glanzgeposteten deutschen Wirtschaftsunternehmen wie Mercedes und so weiter und so fort. Und die begleiten Schüler von Eltern, die selber nicht studiert haben, durchs Abitur und ähm geben ihnen während dieser Abiturzeit schon die Möglichkeit, zu arbeiten in bestimmten Firmen, schon Probe zu studieren und so weiter und so fort, aber das klappt ebend leider immer nur für ein bis zwei Schüler, die Schüler sollen sich dann auch ehrenamtlich engagieren, öh das ist für die auch ganz wichtig. Das wäre zum Beispiel auch so ein Fokus, was man den Schülern noch so mitgeben sollte, dass sie also diese Ellenbogenmentalität eigentlich ein Stück weit weg drücken müssen, weil auch bei den führenden Unternehmen so ein bißchen das Umdenken stattgefunden hat, also sie wollen auf der einen Seite natürlich den Ellenbogenkämpfer, das ist ganz klar, weil sie ja in Konkurrenz zu anderen Unternehmen stehen, aber für ihr Unternehmen selbst wollen sie im Prinzip auch teamfähige Kol- äh Mitarbeiter haben und das wird da so ein bißchen mit propagiert und Arbeiterkind.de ist ebend wirklich von ehemaligen Studenten gegründet worden, deren Eltern nicht studiert haben, die sich mühsam durch den Dschungel von BaföG, Stidpendium und so weiter durchwuseln mussten und die ebend dort Schüler gezielt unterstützen, dabei, wenn die Fragen in diese Richtung haben. Also ich denke, dass das ein Knackpunkt ist, aber ja, wenn diese Zusammenarbeit invest-in(.)*ten(.)siviert* wird, dann denke ich, haben wir gute Chancen dabei.

I: Ja. Ok. Und uhm gibt es auch Schüler, die sich völlig der Vorbereitung verweigern, vielleicht

IP: Ja, haben wir auch. (2.0) Haben wir auch. Also uhm muss man so sagen, die gibts immer, ich weiß nicht, was wir denen antun müssten, damits passiert, aber ich sage mal so. Ein Ziel der Oberstufe ist ja auch ein gewisses Maß an Selbstständigkeit zu entwickeln. Und hintragen können wir sie noch nicht. Und wollen wir glaube ich auch nicht. Also Begleiten ja, und auch uns breit aufstellen, damit sie ebend wirklich auch aufgefangen werden, also wenn ich jetzt richtig zusammengezählt habe, haben wir vier Kooperationspartner, das ist die Arbeitsagentur, ist Studienkompass, ist Arbeiterkind.de und Vokazium und *wir* als Lehrer ebend auch noch, also die Möglichkeiten sind da. Und es gibt Totalverweigerer, aber da kann man nichts machen.

I: Ja. das ist-

IP: Wie überall. Ja.

I: Okee, muss ich mal grad auf meinen Zettel gucken (IP: Gerne) Sie haben schon so viel erzählt ((IP entfernt sich: Komm ich mal zu meiner Wasserflasche)) Ja, gerne, genau. Ich hab noch, genau, nochmal ne Frage uhm zur uhm Kooperation mit Frau Mai, ähm ich hab Frau Siegfried schon kennengelernt (IP: Ja) und gesehen, dass da so (.) ja, ein recht reger Informationsaustausch stattfindet, dann auch (durch) die Schüler, was sie gerne machen wollen, dass das die Arbeit ja auch erleichtert, oder es- Berater, die die Schulen betreuen, sind ja immer auch nur relativ kurz an den einzelnen Schulen und müssen ja auch viele Schulen bedienen, ähm ist es hier- ist das bei Ihnen und Frau Mai ähnlich, dass Sie- also dass Sie auch mal ein Feedback von Frau Mai kriegen

IP: Krieg ich auch, frag ich sogar nach, ja, allerdings (.) weniger die Inhalte, muss ich ehrlich zugeben, öh die Termine, die draußen bei mir veranstaltet werden sind meistens die Ersttermine oder ein Folgetermin, den Frau Mai aus Zeitgründen, weil sie ja ebend auch an anderen Schulen ist, hier an die Schule verlagert hat, ähm- ja, ich denke, das ist so der erste Anstoß und danach wird schon festgelegt, welche Gesprächsinhalte mit Frau Mai stattfinden. Ja.

I: Ok. Und es gibt ja auch den Versuch, sozusagen diesen Berufswahlpass ähm zu implementieren (IP: Ja) oder beziehungsweise er muss ja, wenn ich das richtig sehe, vom Senat ist das ja ( ) vorgegeben

IP: Der wird- der Berufswahlpass wird hauptsächlich bis zu Klasse 10 durchgeführt, aber die Grundidee, die ist schon durchaus weitergehend. Im übrigen fällt mir gerade noch der nächste Kooperationspartner ein. ((lachen)) Ja, wir werden ab nächsten Jahr hoffentlich, ich hoffe, dass heute alles klar geht, noch ne weitere Schiene fahren um Schüler vorzubereiten, das Problem ist, wir werden nie- also wir haben derzeit uh 114 Schüler in der 12. Klasse und 74 in der 13., wir werden *nie* alle Eins=zu=Eins betreuen können, das schaffen wir einfach nicht, das geht nicht, so viel Möglichkeiten haben wir nicht, aber ne zweite Geschichte ist noch, wir hoffen, dass wir ein Life=Work=Planning Seminar anbieten können als Arbeitsgemeinschaft und uhm

I: Das meint *was*

IP: Das ist genau die Vorbereitung, also welche Eigenschaften sind für mich wichtig und das geht in diese Berufswahlpa- äh Berufspasswahlrichtung, deshalb kam ich drauf, (I: Aah ok ja) also wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen, wo muss ich mich entwickeln, wie komme ich an Firmen ran, wie komme ich Vorstellungstermine ran, wie bewerbe ich mich richtig, wie sieht so ne Bewerbungsmappe aus, so dass die also auch die Firmen anspricht und die mich interessant macht für die Firmen, das soll so der Inhalt dieser Geschichte sein. Und dann ebend auf dem Niveau in Richtung Ausbildungsberuf nach dem Abitur.

I: Uh ok. Das ist ja auch was, was wahrscheinlich recht schwierig ist, dieses- also gerade, was die Wirtschaft so nachfragt, so Teamfähigkeit oder diese Softskills (IP: Genau) wie man da immer zu sage ja, wie vermittelt man das eigentlich, oder wie kann man sowas lernen (IP: Also uhm) ( )Perspektive

IP: Ja eigentlich ganz einfach ((lachen)). Im Unterricht sogar. Und zwar durch Gruppenarbeit. Also in Physik zum Beispiel bieten sich die Experimente an, also in ner- im Abitur ist es dann leider ein Einzelstern, aber in der Vorbereitung ist es ebend ne

Gruppenarbeit und dann ist es halt so, dass die guten Schüler die schwächeren Schüler anleiten können, wie bestimmte Sachen ebend ablaufen und ich achte zum Beispiel darauf, dass auch mal ein Schwächerer einen Schaltkreis aufbaut, und ne Messung durchführt und nicht nur der Gute sozusagen, damit ebend der Schwächere ebend auch wirklich handwerklich was mitnimmt, ja. Oder ebend auch durch Lerngruppen. Ich sag immer, in Physik stirbt man ebend nicht für sich alleine. Am besten kommt man durch die Physik durch, wenn man Lerngruppen bildet und gemeinsam lernt. Weil äh dieses dieses Verbalisieren von Fragen oder ebend das Verbalisieren von Lösungswegen das ist ne unheimlich anspruchsvolle Tätigkeit und ob ich mir nun selber was erzähle, das interessiert dann ebend nicht wirklich. Und da sind Lerngruppen ebend ne gute Geschichte. Und da haben wir dann auch schon- schon Erfolge. Ich sage mal so. Die Schüler, die sich dafür begeistern können, die kommen auch besser durchs Abitur. Also wer n Lernpartner hat, das lässt sich nachweisen, der schneidet am Ende auch besser ab. Das ist einfach so. Das kenne ich aus meiner eigenen Praxis, das habe ich jetzt gesehen anhand einer 11. Klasse, die also ne deutliche Entwicklung nach vorne vorgenommen hat, das hab ich aus meinen Leistungskursen gesehen, ich hatte einen Sternchenkurs, das muss man wirklich so sagen, da war es nachher so, dass die Schüler den Unterricht gemacht haben, ja, das hört sich jetzt n bißchen doof an, weil ich wurde ja dafür bezahlt, aber das konnte man sich so vorstellen, dass dort zwei=drei Spitzenkräfte vorhanden waren und diese Spitzenkräfte haben im Prinzip den Schülern auf Schülerniveau erklärt, wo ihre Haken waren, die waren dann auch vorne an der Tafel und nur, wenn sie unsicher waren, "stimmt das jetzt Frau Glaser", "ja, stimmt" haben sie weitergemacht, das war der beste Kurs, den ich bisher gehabt habe. Und ich sage mal so, wenn die Schüler schon so ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz mitbringen und ebend diese Ellbogengesellschaft nicht verinnerlicht haben, dann haben die auch wirklich Erfolge, dann gehts auch wirklich vorwärts. Ja, und wenn sich Leute rausnehmen, ist nachzuweisen, dass da ebend *nicht* Erfolg da ist. Das sehe ich also bei mir aus m Kurs auch, ähm ich hab da einen so einen Kleinen, der so ein bißchen außen ist, und das ist das schwächste Glied in der Klette, muss man leider so sagen, aber das ist- und ich- *den* entwickle ich nächstes Semester, hab ich mir schon vorgenommen. Das ist nächstes Semester mein Entwicklungsschwerpunkt.

I: Ok, ja, ja spannend. Ja, das waren jetzt schon so viele tolle- oder tolle Einblicke, die Sie mir gegeben haben und Sie haben schon ganz vie- im Grunde schon ganz viele Fragen, die ich hatte, schon mit beantwortet, ähm (.) ja, vielleicht noch die Frage (.) wie sozusagen die Verzahnung von Berufs- oder Übergangsvorbereitung Oberstufe (.) Unterstufe ist, gibts die oder eher nicht, oder war auch die- ja.

IP: Nee eigentlich gibts die eher nicht. Und zwar hängt das glaube ich auch so ein bißchen mit der Struktur der ISS zusammen, also unsere Oberstufe setzt sich ja zusammen aus Schülern von ich sage mal jetzt schlapp zehn Schulen, äh unsere eigenen, dann die äh ISS im Umfeld wie Caspar=David=Friedrich, Konrad=Wachsmann, Klingenberg=Oberschule, dann nehmen wir von Gemeinschaftsschulen auf wie Mozart, wie Thüringen, äh inzwischen sind wir in Erdenberg bekannt, also wir haben auch Schüler von der Orgelschule, wir haben Schüler aus der evangelischen Schule und die kommen ja alle mit total unterschiedlichen Vorgeschichten hierher, so dass also dort ne Absprache *echt* schwer ist, also ich müsste mich mit zehn Schulen absprechen, also bei uns, na klar, ich gehe auch zu Veranstaltungen in die Schulen aber dann in der 10. Klasse um zu sagen, wie Abitur bei uns funktioniert, aber so ne direkte Berufsorientierung an der Stelle findet nicht statt, muss ich ehrlicherweise zugeben.

I: Ja, nee. Und hier intern, dass Sie mit Herrn Marx sozusagen die- sich absprechen oder abstimmen, was-

IP: Nee, eigentlich nicht. Also es ist- sind wirklich zwei getrennte Aufgabenbereiche.

I: Ok. Ok, gut, *ja*, dann

IP: *Dann* schon eher mit den Klassenlehrern, wenn die dann kommen und fragen kannste mal kommen und kannste mal n bißchen was erzählen, dann gehe ich natürlich selbstverständlich hin. Ja.

I: Und binden Sie die Eltern auch irgendwie mit ein oder ist das

IP: Schwerpunkt. Nee, leider nicht. Also das wäre so ne Schwerpunktgeschichte, aber- (.) da fehlt mir so ein bißchen die (2.0) ja, ich weiß nicht, die Grundidee sag ich jetzt mal so, aus dem einfachen Grund, unsere Schüler der Oberstufe sind ja volljährig. Und das heißt also, unsere ersten Ansprechpartner die wir haben, sind unsere Schüler ähm in der 11. Klasse findet noch ne Elternversammlung statt, oftmals ist es leider dort schon so, dass wir nicht mal Elternsprecher wählen können, weil ähm sich keiner bereit erklärt, es ist ein Jahr, wo noch ein Klassenverband existiert und ähm da ist dann- da schläft das leider so ein bißchen ein. Und ähm *ja*, Eltern werden dann mit rangeholt, wenn also beispielsweise sich Probleme ergeben, leider wieder nur die negative Sicht, ich weiß es, aber so ne richtig spontane Idee hab ich dazu noch nicht. Ja, und (1.0) (I: Ja muss ja auch nicht sein) Wenn Sie eine, wenn Sie eine haben, *gerne* ja, also ((I lacht)) Elternabend, Elternzusammenarbeit auf Basis oder auf bilateraler Zusammenarbeit mit den Tutoren, aber so im Großen und Ganzen eher nicht.

I: Uhum, ok. Uhm was würden Sie denn sagen, was Schule brauch für- um gute Übergangsvorbereitung machen zu können

(3.0)

IP: Noch mehr Ansprechpartner von außerhalb der Schule. Und zwar, also ich weiß, dass die Universitäten offen sind, da kriegt man immer einen Termin, wenn man mal anfragt, das ist alles kein Thema und äh. Ja, also die- also ohne sich jetzt zu verzetteln meine ich. Das heißt nicht, dass ich jetzt hier 120 Betriebe haben will, die ich alle als Ansprechpartner haben will, das funktioniert nicht, das ist mir schon klar. Aber so n (.) ja, weiß ich auch nicht, so dieser dieser Praxisbezug, dass man mal reinriechen kann in ne Ausbildung oder so, vielleicht wäre das noch eine Idee. Jetzt wo wir drüber sprechen, vielleicht hol ich mir mal n Betriebsleiter ran, der mal erzählt, wie so duales Studium funktionieren kann, vielleicht nochmal außerhalb dieser zwei Tage, weil da haben wir ja diese Gesprächspartner ja eigentlich schon. Ja. Vielleicht auch ein Praxistag für die Oberstufenschüler, ich weiß es nicht. Ja, denn ich sage mal so, unsere Schüler die hier von der Humboldtuniversität äh gekommen sind, die waren Feuer und Flamme, was dort also für Geräte sind, die können wir als Schule gar nicht leisten ja, also ich hab kein Rastertunnelelektronenmikroskop um da mal was zu zeigen, ich hab schon kein Schulröntgengerät, weil das einfach viel zu teuer ist. Geld ist natürlich immer die einfachste Antwort, die man geben kann. Aber manchmal wäre Geld auch hilfreich, um bestimmte Dinge anzuschaffen, bloß auf der anderen Seite sag ich mir, wieviele Stunden

mache ich zur Röntschenstrahlung und dann ebend n Gerät für zehntausend Euro in die Schule zu holen, lohnt sich das. Das ist so Aufwand und Nutzen. Und deshalb vielleicht mehr Gesprächspartner. Also die Humboldtuni hatte mal in Adlershof mal so ein schönes Labor für Schüler, ich hatte zweimal oder Mehrmals nachgefragt, dass ich dieses Jahr wieder mal reinkomme, ich habe nicht mal ein Feedback bekommen, und ähm ja, also entweder sollen sie die alte Internetseite rausnehmen, dass man da gar nicht in Versuchung kommt, bei der alten Geschichte anzufragen, das war wirklich ne schöne Geschichte. Weil die ebend auch ihre universitären Möglichkeiten- oder weil wir dort universitäre Möglichkeiten nutzen konnten, die wir hier gar nicht haben. Und betreut wurde das ebend von Schülern- äh von Studenten, die ebend Lehrer werden wollten, Mathe=Physik, vielleicht ist es auch deshalb gestorben, weil es ebend keine- nicht mehr genug Studenten gibt für diese Fachrichtungen, also das Thema hatten wir ja vorhin schon angesprochen. Also das ist jetzt *mein* persönliches Statement an dieser Stelle, also wie gesagt, das gläserne Labor klappt, da ist hinten das Max=Dellbrück=Zentrum der Ansprechpartner, der dahinter steht und im Prinzip auch die Forschung in Buch, die das ganze mit am Leben erhält, das ist ja dort auch mit auf diesem Campus mit integriert und das ist so überlaufen, vielleicht bräuchten wir noch ein zweites gläsernes Labor, dass die Berliner Schulen im Prinzip schon die Termine *ein* Jahr vorher festmachen müssen, damit sie dann entsprechend hingehen können. Und das sagt natürlich was über die Auslastung dieses Zentrums aus.

I: Ja, ja. Und was würden Sie sagen, was brauchen Lehrer

(3.0)

IP: Weniger Papierkrieg. Tschuldigung. ((lacht)) Spontane erste Antwort. (I: Joah) Zeit. Also das wichtigste, was man braucht ist Zeit. Und ein Hinderungsgrund ist der Papierkrieg, den man führen muss, es muss alles justiziabel sein in der Oberstufe, das heißt die Notizen, die man persönlich sich anlegen muss über Gespräche und so weiter (.) die nehmen zu, muss man leider so sagen, machen wir uns ooch nüscht vor, wir brauchen auch junge Kollegen (.) das ist halt so, wir sind gottseidank noch eine Schule, bei der die Altersstruktur noch halbwegs stimmt, aber wenn ich so zwei=drei Jahre vorausdenke oder sehe und sehe, welche meiner Kollegen dann in Rente gehen, öhm und ich weiß, aus welchen Fachbereichen sie kommen, dann wird mir schon ein bißchen ängstlich ums Herz.

I: Fällt viel weg, uhum.

IP: Ich hoffe nicht, ich hoffe, dass wir dann genügend junge Leute nachbekommen ne.

I: Und dann wahrscheinlich auch für die

IP: Für die MINT-Fächer, wir hattens vorhin im Gespräch. Das ist immer wieder die gleiche Krux. Und da muss Geld in die Hand genommen werden. Also auch äh *Geld* ist gebraucht, nun nicht in der Schule nur, sondern ebend auch außerhalb der Schule, um ebend diese Kürzung der MINT-Fächer zurück zu fahren, um Leute auszubilden, zu begeistern für Physik, und- ja ist halt so. Also Lange Nacht der Wissenschaften ist überhaupt kein Thema, wird propagiert, wird mit durchgeführt, also wie gesagt. Meine Kollegen und ich, der Naturwissenschaften und auch die Deutschkollegen, die gehen ins Theater, also all das, das greift schon so zusammen ne.

I: uhum, ja. Und uhm Sie haben grad noch gesagt, das hab ich nicht richtig verstanden, dass das so viele juristische Vorgaben auch für Gespräche

IP: Nicht juristische *Vorgaben* (I: Ach so). Also, das Abitur ist ja ein sehr spezieller Vorgang. Und Eltern sind zunehmend ebend auch in der Lage einzuklagen und so weiter und so fort. Deshalb heißt justiziabel, es muss alles nachweisbar sein und so weiter und so fort. Und wenn wir dann doch mal Schüler haben, die uns Probleme bereiten, das sind *nicht* viele Schüler, das möchte ich hier ausdrücklich betonen, aber für diese Schüler ist der Aufwand unheimlich groß. Und diese Schüler, auch wenns nur einer oder zwei sind, *lähmen* einen Lehrer, der dann ebend 15 zu betreuen hat doch entsprechend und dann geht einfach Zeit verloren. Ja.

I: Und das ist ja dann wahrscheinlich für die Prüfung ist das ja dann total relevant ne (IP: Ja genau) ist das so-

IP: Ja. Ja, unter anderem auch. Aber ebend auch schon- ich konstruiere jetzt ein Beispiel, ein Schüler hat entsprechend viele Fehlzeiten angesammelt. Der kommt seiner Unterrichtsverpflichtung nicht nach. Also normalerweise ist es so, er ist in der Oberstufe freiwillig, weil ne Schulpflicht in Berlin besteht aus 11 Jahren. Aber bis ich den dann wirklich aus der Schülerliste streichen kann ist das ein Prozess, der Arbeitszeit kostet, der Nerven kostet und ich sags jetzt mal ganz lax, jemand, der nicht kommt, beweist mir, er möchte nicht. Und dann müsste das schneller möglich sein, diesen Schüler auch zu streichen, dann hat nämlich der Tutor die Möglichkeit, sich um die anderen Schüler zu kümmern. Das ist mit Zeit gemeint. Ja. (3.0) Es sind gottseidank nur Einzelfälle. Aber die (.) nerven.

I: Ja. Ja:., gibt es denn noch was wichtiges, was ich noch nicht gefragt habe oder was jetzt noch gar nicht angesprochen wurde, was Sie vielleicht noch erzählen wollen.

(3.0)

IP: Fällt mir ehrlich gesagt nicht ein. Muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich denke, ich habe über unsere Oberstufe und wie wir uns das so vorstellen doch recht umfassend Auskunft gegeben, ja. Wenn Ihnen noch ne Frage einfällt, beim Nachbereiten, *gerne*

I: Ja, super, vielen Dank ja

IP: Ja, und also schaun wir mal.

I: Ah ja, was mir noch einfällt, was Sie- vielleicht kann ich nochmal ganz kurz zu Ihrem beruflichen Hintergrund fragen, Sie haben gesagt, Sie haben studiert, *Physik*

IP: Nee, Mathe=Physik=Lehrer.

I: Ah ok. Vielleicht können Sie da noch kurz was erzählen zu Ihrem Hintergrund.

IP: Also (.) relativ einfach zu erzählen, ich bin 82 aus der 10. Klasse POS entlassen worden, habe ne Aufnahmeprüfung an der Spezialschule für Mathe und Physik an der Humboldtuniversität abgelegt, habe dort dann ein studienvorbereitendes Jahr direkt in

die Berufsrichtung Mathe=Physik=Lehrer absolviert, hieß in DDR=Sprache *Vorkurs*, habe 1983 dort angefangen zu studieren, uhm nach fünf Jahren, 88 war ich fertig, bin dann hier in Nordbezirk Lehrer geworden, dann kam 89 die Wende, und das neue Schulsystem 1991, habe dann nach der Wende nach 1991 nochmal ein Zusatzstudium für n Studienrat gemacht an der FU in Berlin, *dann* wars nur Physik (I: ((lacht)) ah ok) und äh habe mich dann 19(.)96 hier als pädagogische Koordinatorin beworben und seitdem bin ich hier pädagogische Koordinatorin ebend abgeordnete Lehrerin mit besonderen Aufgaben, ja. Nach wie vor mein Traumberuf, auch wenns Phasen gibt, wo ich (1.0) ja, manchmal nicht so davon überzeugt bin, aber doch, eigentlich mach ichs sehr gerne. Und auch die Beratung der Schüler macht mir viel Spaß.

I: Oka::y, und das heißt, sie waren vorher noch an einer anderen Schule hier in Nordbezirk oder-

IP: Ich war- also das hier ist jetzt meine dritte Schule, ich hab- also eigentlich hab ich Glück gehabt, muss ich sagen. Also angefangen habe ich an der ehemaligen 25. POS in Nordbezirk, sie stand mal an der Nordbezirker Promenade, Franz=(Stenzer)=Straße, inzwischen müsste da nur noch Grünfläche und n Kletterfelsen rumstehen (I: die wurde-) *plattgemacht*, genau, (I: Ok, mit der Wende, oder vorher-) öh n bißchen n bißchen später. N bißchen später. Sie war selber dann nochmal Gesamtschule und ist dann aber- oh Gott, Anfang der 2000er glaube ich geschlossen worden und dann ebend auch gleich abgerissen worden. Ja, dann bin ich gegangen an die ehemalige sechste Gesamtschule hier in Nordbezirk=Dunkeldorf, hab mich damals auch bewusst für ne Gesamtschule entschieden, weil ich ähm ja (1.0) naja doch n sozialen Touch habe ebend und auch die Schüler entwickeln möchte, die vielleicht nicht mit so super Voraussetzungen fürs Gymnasium gesegnet sind und dann ebend auch zum Abitur führen möchte. Und die wurde als erste Gesamtschule in Berlin geschlossen und dann bin ich hier an die ehemalige zweite Gesamtschule gekommen, die dann mit der achten Gesamtschule zur Aktuellen-Oberschule fusioniert ist. Und so ist das jetzt also hier meine dritte Schule, inzwischen bin ich- also ich bin Gründungsmitglied, unsere Schule wird nächstes Jahr 20 und dann bin ich 20 Jahre hier.

I: U::h ok, wow, lange Zeit.

IP: Lange Zeit.

I: Und mit der Fusionierung, das war die zweite und die achte, (IP: Genau, Gesamtschule) ah ok, die dann zur Aktuellen Schule geworden ist (IP: ja) alles klar, jetzt versteh ich das

IP: Also Lernen in all seinen Formen war schon immer mein Hauptinteresse, uhm ja. Und von daher- ich hab mich mal damals so ein bißchen mit Lernpsychologie beschäftigt, noch während meines Studiums und das ist also Steckenpferd von mir und deswegen.

I: Und Lernpsychologie, da geht es dann vor allen Dingen um Methoden oder

IP: Genau, Methoden, äh Gedächtnis, wie funktioniert Lernen überhaupt, wie kann ich für mich meinen optimalen Lernstil ausfiltern, deshalb machen wir ja zum Beispiel auch in der 11. Klasse diese äh diese (Klippert)Woche, ich sags jetzt mal einfach umgangssprachlich auch nochmal mit, wo dann auch nochmal ein Lerntest für die Schüler durchgeführt wird, weil es gibt ja verschiedene Lerntypen. Den visuellen, den

den auditiven, und den Mischtyp und den Schreibtyp und ach was weiß der Geier, was es da alles gibt und da sollen die Schüler mal gucken, womit sie am einfachsten lernen können. Also am besten ist eigentlich immer die Mischung von allem, aber ja.

I: Und das ist die Klippertmethode oder was ist Klippert

IP: Ja Klippert ist so n Schlagwort Anfang der 90er Jahre gewesen. Herr Klippert hat sich mit Lernmethoden auseinander gesetzt und mit Teamarbeit und mit Kommunikationstraining und das wird den Schülern vermittelt. Das geht in der 7. bis 10. los, also ich weiß nicht, ob Herr Marx da was erzählt hat, also in der 7. sind die Lern*methoden* dranne, in der 8. sind die äh- ist die T- äh *na* die Kommunikation dranne und in der 9. ist die Teamentwicklung dranne, in der 10. wird das dann ebend in Berufsfindungstests aus(.)äh probiert und in der 11. wiederholen wir das ganze so ein bißchen, erstmal weil die Schulen wie gesagt unterschiedlich vorbereiten und dann ebend auch nochmal um die Schüler zu sensibilisieren, äh wie lerne ich und welcher Lerntyp bin ich eigentlich.

I: Uhum, ok. Und das wird denen dann sozusagen über Feedback mitgeteilt oder-

IP: Genau. Joah, die machen das *selber* (I: ah ok) ja, also das gibts verschiedene Möglichkeiten das ganze zu machen, also es gibt zum Beispiel diese einfache Fragegeschichte, also ich sage mal so, "Matheformeln lerne ich am einfachsten durch (.) blablablabla" oder "Wenn ich Texte lesen soll, dann fällt mir das und das *leicht*", also das gibts für die verschiedenen Kategorien, es gibt aber auch die Möglichkeit das ganz einfach zu machen, indem man also beispielsweise Piktogramme benutzt, die geordnet oder ungeordnet sind, um zu ermitteln ob man- dass man also, wenn man eine Lern*struktur* hat, wesentlich einfacher lernt, als wenn man ungeordnet ist. Also da gibts da so n paar Bildchen oder Wörter die man sich merken muss, um so einen Gedächtnistest zu machen, da gibt es einmal die Möglichkeit, das ganze zu *lesen*, einmal im Fließtext, einmal dann strukturiert oder ebend dann- ja, wie lerne ich Vokabeln, also *diese* Lernmethoden, die sind dann ebend auch entsprechend wichtig.

I: OK. *Letzte* Frage ist mir noch eingefallen (IP: Gerne) Uhm was meinen Sie denn, wo eigentlich dieser Übergang *endet*

IP: Also ich glaube, heutzutage endet der gar nicht mehr so wirklich ((lacht))

I: Ok, wie meinen Sie das

IP: Jaa:: konkret. Also ich sage mal so. Wenn ich auf dem Kenntnisstand stehengeblieben wäre, den ich 1988 *hatte*, könnte ich heute keinen Computer bedienen, wüsste ich heute nich, was Powerpoint ist. Also ich denke, dass dieses lebenslange Lernen nicht nur ne Worthülse ist, sondern ich denke, dass sie- wenn man dranbleiben will und auch an der Jugend dranbleiben will, dass die durchaus ernst gemeint ist. Jetzt für unsern Beruf. Dann denke ich aus Erzählungen von ehemaligen Schülern oder ebend auch von Eltern, von Mitschülern und so weiter und so fort, dass ähm heute kaum noch einer wirklich den Beruf bis zum Ende seiner Tage ausübt, den er wirklich mal so gelernt hat, wie er ihn gelernt hat. Dazu ist der Arbeitsmarkt im allgemeinen viel zu flexibel, ich glaube da haben wir Lehrer so ne kleine Sonderstellung, wir müssen natürlich auch lernen, aber dann ist das mehr unser Handarbeitszeug um dranne zu bleiben und ja, auch die

Gesellschaft entwickelt sich ja, auch die Schüler entwickeln sich, du musst einfach immer weiter machen. Das heißt, dieser Übergang Schule=Beruf, der wird natürlich einzigartig sein, ist klar, irgendwann ist die Schule zu Ende und ich bin in nem Berufsleben. Aber die- dieser- diese Übergänge, Beruf zu Beruf oder Beruf Weiterbildung im Sinne von Zusatzstudien oder so weiter, ich denke, die bleibt. Einfach weil die Zeit total schnelllebig ist öhm- hängt nun wieder mit meinen Fächern zusammen, ja, also vor 20 Jahren hat sich noch keiner ein Whiteboard vorstellen können oder n Smartboard, das ist ebend heute selbstverständlich, die Unis sind mit Beamern ausgestattet, die hängen schon an der Decke, zu DDR zeiten warsn Polylux, der in jedem Raum stand und äh *ja*, ich glaube am deutlichsten wird das für *mich persönlich*, wenn ich so so ne kleine Anekdote erzähle, wir haben- im dritten Semester sind in Physik dranne die Teilchen in Feldern. Dazu gehören unter anderem Elektronen in elektrischen Feldern. Und wenn dieses Thema dranne ist, komme ich mir immer furchtbar alt vor. Erzählung. Kurzer Hintergrund, die Elektronen in elektrischen Feldern wurden zum Beispiel ausgenutzt in äh den Röhrenfernsehern oder in den ersten Computerbildschirmen und so weiter und so fort. Und wenn ich dann daran denke, dass also beispielsweise bei meinen Eltern zu Hause ein Holzradio stand, das ein sogenanntes grünes Auge hatte und inzwischen weiß ich, was dieses grüne Auge bedeutet, das sagt nämlich, wann der- die Röhrentriode so weit vorgeheizt ist, dass der Empfänger empfangsbereit ist (I: Ahaa:::, wieder was gelernt) uhm ja, dass da also noch ein Röhrenradio da ist, inzwischen, als ich dann Jugendweihe hatte, hatten meine Mitschüler sich gewünscht, ein Transistorradio (I: das kenn ich auch noch von meinen Eltern) jaa, inzwischen sind wie bei ipods angekommen und der kleinste ipod hat inzwischen einen gemessenen Umfang von ungefährt vier Zentimetern, der ist vielleicht ein=mal=ein Zentimeter groß und hat ne Speicherkapazität von acht Gigabyte, meine erste Computerfestplatte hatte ne Speicherkapazität von 20 Megabyte, inzwischen sind Großraumrechner bei Terrabyte und ne Entwicklungsende ist nicht wirklich abzusehen. Die Physiker sind dabei, den Quantencomputer zu entwickeln und ich bin felsenfest davon überzeugt, ich *werde ihn noch erleben* ((lachen)) also das sind so Sachen, wo man dann diesen Kontext Lernen und lebenslanges Lernen öh dann wirklich vielleicht auch versteht. Ja

I: Macht das nicht dann auch für Sie die Vorbereitung äh auf den Übergang schwieriger, wenn das nicht- also ebend, was Sie gesagt haben ne, also Berufe verändern sich so viel-

IP: Ja, natürlich macht das das auch schwieriger, aber das ist doch auch das Schöne. ((lachen)) Ja, also ich sage mal so, das ist das Spannende und es ist das Schöne und manchmal auch das Anstrengende, weil man wird ja nicht jünger und- *ja*, sich in neue Technologien reinzudenken ist gar nicht so einfach aber ist ebend wirklich- das ist wieder *back to the roots* dieses Lernen lernen. Also ich muss es irgendwann man gelernt haben, dann kann ichs mir auch selber beibringen und dann sind wir auch bei den Übergängen und so weiter und so fort. Also ich denke, das ist so ein Kreis, der sich doch irgendwann dann dann wieder schließt. Also ich denke, je besser unsere Schüler vorbereitet sind, sich selber zu organisieren, zu strukturieren, sich Informationen zu beschaffen, umso einfacher ist dieser Übergang jetzt auch für sie jetzt als Schüler die n Abitur haben, die dann studieren oder ebend in die Leitungsmanagementsebene gehen, umso leichter ist das für die.

I: Und haben Sie das Gefühl, dass diese Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, dass das die Kinder auch schon spüren, dass es ebend nicht mehr so sicher ist (IP: Ja) wie vielleicht noch bei ihrer Elterngeneration oder

IP: Also doch, auf alle Fälle, also denke ich schon. Dass man sieht, also bis auf die Totalverweigerer dass viele dann sich dann doch Anfang der 13. schon anfangen zu kümmern und Bewerbungen schreiben, Ende der 12. Bewerbungen schreiben für das duale Studium, dass sie Mehrgleisig fahren, also viele melden sich an für ein Studium und gleichzeitig für ein ökologisches Jahr oder für n soziales Jahr um einfach Wartesemester zu überbrücken oder ebend um dann später das ganze angerechnet zu bekommen als Wartesemester. Doch, ich denke schon, dass diese Unsicherheit uh etwas größer geworden ist. Aber auch die Leichtigkeit mit der sie wissen, dass sie uh viele Möglichkeiten haben. Also auch das, also das ist so ein Zwiespalt ja. Also auf der einen Seite denk ich mal, dieser geradlinige Weg, Schule=Beruf=Arbeit, den unsere Eltern kannten und der ja auch für meine Generation noch zutreffend ist, uhm der ist schon (.) da beneiden sie uns so ein bißchen drum, also jetzt nicht im negativen Sinne, aber auf der anderen Seite sehen sie schon die Möglichkeiten, die sie auch haben. Ja, also wer hat denn zu DDR Zeiten vom Auslandsjahr geträumt, also da waren wir froh, wenn wir mal einen Studenteneinsatz in der tschechischen Republik gekriegt haben ja. Ja.

I: Okay, das ist wirklich interessant, ja. Super.

IP: Gerne.

I: Ja, dann herzlichen Dank für dieses rege Gespräch.

IP: Gerne, ich hoffe, dass Sie mit den Daten was anfangen können. Und mich würd ein Feedback nachher interessieren, uh was bei Ihrer Forschung rausgekommen ist

I: Ja, sehr gerne. Wir haben- genau. Wir haben auch überlegt, also im Gespräch mit Herrn Stardler mit dem wir ja so ein Auftaktgespräch hatten, uhm überlegt, ob man nicht vielleicht auch zu einer themenzentrierten kleinen Runde mal zusammenkommt um sich auszutauschen. Und ein Feedback gibts auf jeden Fall von uns, also wir veröffentlichen das und (IP: Also) können wir gerne überlegen, ob wir das uhm ja, (in der Schule)

IP: Also ich sage mal so, wenn Sie so- also dadurch, dass Sie ja auch Schüler befragen, hören Sie ja auch mal die andere Seite und intensiver als wir, denn ich sache mal so, m Lehrer gegenüber erzählt man ja doch nicht alles sofort uhm- ist einfach so. Ja, also da gibts dann schon Schranken, die einige Schüler nicht überwinden können, überwinden wollen, und für mich ist dann auch wichtig, *wo* sehen Leute, die im Prinzip von außen raufgucken, Schwachpunkte. Bei uns zum Beispiel. Verbesserungsmöglichkeiten. Also ähm ich würde *nie* sagen, dass wir perfekt sind, es gibt bestimmt noch irgendwelche Ecken und Kanten, vielleicht die Elternarbeit und wie mans organisieren könnte, uh dass man- ja, dass man auch *weiter* sich, sich weiter entwickelt. Weil ich sage mal so, das ist ja nicht nur *sich* weiter entwickeln, sondern das ist ja auch für unsere Schüler. (I: ja ja klar, ja na klar) Und die wollen wir ja fit machen

I: Ja na klar. Ja. Ja, uh genau, also unser Projekt geht ja bis nächstes Jahr September und wir arbeiten ja auch vergleichend noch mit ner anderen Schule und ja auch anderen Trägern und das werden wir auf jeden Fall zurück spielen oder Bescheid sagen, wenn wir (IP: Gerne) sozusagen das hier alles ordentlich analysiert haben.

IP: Super.

I: Genau. Ja, vielen Dank.

IP: Gerne.

Interview mit der leitenden Berufsberaterin an der Schule

Interviewlänge: 1:19:14
Transkribiert nach den GAT-Konventionen
von J.-M. L.
März 2013
Interviewerin: I (L.-M.S.)
Interviewte Person: IP

I: Ja, uhm zu Beginn wärs ganz schön, wenn du nochmal kurz von deinem beruflichen Werdegang erzählst

IP: Uhum, ok. Öhm also ich hab mein (.) Abitur gemacht (.) 2008, habe dann ein freiwilliges ökologisches Jahr gemacht, uhm da hab ich so Jugendprojektarbeit gemacht, das war so ein bißchen zweigeteilt, im ersten halben Jahr Jugendprojektarbeit in so nem freiwilligen Verein, Projekte für Jugendliche organisiert, bedeutet so Pressemitteilung schreiben und betreuen und so weiter, in dem anderen halben Jahr war ich in nem Waldorfkindergarten eingesetzt und ja, dann hab ich auch schon das Studium angefangen, für die Agentur für Arbeit, also Berufsberatung, das Studium hieß 'Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement', uhm genau, war n duales Studium, wo ich dann also schon reinschnuppern konnte in die Praxis in der Agentur, das war in meinem Heimatstadt, in Fliegersleben, und bin dann ebend nach dem Studium nach Berlin gezogen und arbeite dann jetzt ebend hier, war zwei Monate lang im Jobcenter angestellt, Freiberg, als Arbeitsvermittlerin, U25 auch, also auch für Jugendliche und hatte dann aber zum Glück die Chance in die Berufsberatung zu wechseln, was ich ja auch eigentlich studiert habe.

I: Ja (IP: Genau) dazu nochmal kurz ne Nachfrage, also für dieses Studium bei der Bundesagentur, ist das Abitur die Voraussetzung (IP: Ja), ah ok (IP: so, also ich glaube ja, ja), und wann fängt sozusagen deine berufliche Tätigkeit richtig an, also du hast im Jobcenter angefangen, wann war das

IP: Das war jetzt zweitausend (.) zwölf im September

I: Ok und wann bist du in der Berufsberatung, seit wann

IP: Seit uh November. Genau. September-Oktober im Jobcenter und seit November dann in der Berufsberatung, genau.

I: Ok. Das heißt, der offizielle Arbeitgeber ist die Bundesagentur (IP: Ja, genau) für Arbeit. (.) Es wäre schön, wenn du beschreiben könntest, was für Tätigkeiten du ausführst in deinem Beruf.

IP: Also an oberster Stelle für mich steht Beratung von Jugendlichen, bedeutet vor allem Schüler, also=unter=fünfundzwanzigjährige=die=noch=zur=Schule=gehen aber auch welche, die die Schule schon verlassen haben, jetzt so ne Sachen wie freiwilliges Jahr machen oder auch an irgendwelchen Maßnahmen teilnehmen, zur Berufsvorbereitung und alles so ne Geschichten, uhm dann natürlich auch so Maßnahme betreuen, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen, ABH, was es so alles gibt, also diese ganzen Maßnahmen, die auch von der Agentur für Arbeit da rüber laufen, uhm Gespräche mit irgendwelchen Trägern führen, mit Schulen, Elternarbeit gehört dazu, Gruppenveranstaltungen für Schüler, Eltern, Schulen, wie auch immer ((lacht)), ja so Projektwochen wie jetzt nächste Woche zum Beispiel da stattfindet, uhm ja. Das- und dann was natürlich auch viel Zeit nimmt, zur Arbeit gehört, diese ganzen Sachbearbeitungssachen einfach. Die Dokumentation der ganzen Gespräche die anfallen, Maßnahmen buchen, uhm wenn Schüler Vermittlungsvorschläge haben wollen, das auch rausschicken und dokumentieren, diese ganzen bürokratischen Angelegenheiten eher.

I: Ja, okay, ja das waren schon ganz viele spannende Punkte, die du genannt hast, da würde ich später auch noch einmal ein bißchen detaillierter drauf zurückkommen, jetzt noch kurz die Frage sozusagen zu deinem Beruf, ähm was würdest n du sagen, welche Qualifikationen man braucht für die Tätigkeiten, die du ausübst

IP: Uhm also (.) tja. (.) Also für Berufsberatung jetzt soweit ich weiß, an sich, müsste man aktuell dieses Studium gemacht haben, aber die ganzen Leute, die das jetzt noch machen, weil das Studium ist relativ neu, sind die meisten Quereinsteiger. Viele waren soweit ich weiß davor Lehrer. Also denk ich mal, dass man schon irgendwie was in die Richtung Beratung, Pädagogik- also dass man irgendwie zeigen kann, hallo, ich komm mit Jugendlichen klar, vielleicht Sozialpädagogik, was auch immer, so in der Richtung würde ich sagen, dass man da schon irgendwas mit Jugendlichen gemacht hat. Ja.

I: Okay. Und wie kommt es, dass du die Berufsorientierung jetzt hier an der Schule durchführst

IP: Uhm bei uns ist dsa so eingeteilt, dass die Berufsberater immer Schulen betreuen, ähm wir sind ja Berufsberatung Dunkelort, haben dann so Nordbezirk, anderer Bezirk und Schulen, gehören zu uns, zur Berufsberatung Mitte und (.) ja, ich hab einfach im Team zwei Schulen abbekommen. Also das ist jetzt nicht so- jeder muss halt ebend ungefähr zwei drei Schulen haben sozusagen und dann wird das irgendwie geguckt,

dass das vielleicht auch ausgeglichen ist von der- was- mit Arbeit, die da mit anfällt.

I: Ok und dann wird sozusagen ne Schule zugeteilt

IP: Ja, ja, vielleicht ist die eine Schule ein bißchen aktiver als die nächste und dass man dann so guckt, dass das in etwa ausgeglichen ist, so denk ich mal. Aber selber aussuchen oder so konnt(.) ich mir das jetzt nicht

I: Okay. Wie sieht denn so ein normaler Arbeitstag hier an der Schule für dich aus

IP: Uhm also wenn- hier an der Schule? (I: uhum) ok, wenn ich an der Schule bin, dann ist es so, dass ich mir meistens im Vorfeld Schüler einlade zur Schulsprechstunde, also konkret mit Termin, du kommst dann, du kommst dann, ja und dann sitz ich hier im Raum und hoffe, dass die alle kommen ((lacht)), und meistens hab ich son- für so ein Gespräch zwanzig Minuten eingeplant, weil in der Schulsprechstunde soll eigentlich so ein schneller Kontakt sein, also man soll- also ich bin zweimal die- alle zwei Wochen bin ich an der Schule, und versuch dann ebend möglichst viele abzugreifen. Uhm das ist ein System, das ich einfach von meiner Vorgängerin übernommen habe, die noch nicht lange weg ist, wo die Schule meinte, das ist ihr lieb wenn- das lief gut und das kann so weiterlaufen, also hab ichs so übernommen. Und dann bin ich halt meistens in dem Raum, hänge unten aus, dass ich hier bin, hab auch übers Schwarze Brett diese Powerpoint laufen, vielleicht hastes unten gesehen, (IP: ?) dass die Schüler da nochmal draufgucken können, wann sie nochmal dran sind, und- ja dann bin ich halt hier in der Schule und hab die Tür auch eigentlich immer offen, wenn keiner drin ist, damit auch vielleicht auch mal so Laufkundschaft vorbei schaut. Ja.

I: Und schneller Kontakt heißt sozusagen möglichst viele-

IP: Ja, und dann- wenn man merkt, da ist jetzt jemand beruflich noch sehr unorientiert oder brauch viel Hilfe bei Bewerbungsunterlagenschreiben, also wo man merkt, das dauert, dann versuche ich meistens, den Jugendlichen davon überzeu- zu überzeugen, dass es *besser* wäre, sich nochmal in der Agentur zu treffen, weil dann hat man einfach auch die *technischen* Möglichkeiten, kann schon nach Stellen gucken, hat mehr Arbeitsmaterialien und ebend auch mehr Zeit. Weil- ja, hier habe die ebend nur begrenzt Unterricht, wenn mal der letzte Block ausfällt, dann wollen die ebend auch nicht mehr kommen. Ja.

I: Und würdest du sagen, dass es Besonderheiten hier an der Schule gibt, im Vergleich jetzt vielleicht zu der anderen Schule, die du betreust

IP: Uhm ja schon, aber die andere Schule ist auch ein Oberstufenzentrum. Also ich weiß nicht, inwieweit man das jetzt wirklich vergleichen kann, aber von der Zusammenarbeit ist es auch schon ne andere, weil hier hab ich so sag ich mal den den Freiraum, dass ich halt alle zwei Wochen kommen kann, ich denke mal, wenn ich wollte, ich denke mal, wenn ich wollte, könnte ich bestimmt auch mal öfters kommen, uhm kann mir die Kunden s- oder die Schüler selber einladen, so wie ich denke, der müsste mal wieder, ist schon ne Weile her oder so weiter, und an der anderen Schule, die ich noch betreue, da läuft das alles über n Schulsozialpädagogen. Also der sagt jetzt die und die Klasse, die hatten jetzt zum Beispiel Praktikum, ne halbe- n halben Monat und die kommen jetzt wieder, Halbjahreszeugnisse stehen an, das würde jetzt passen. So und dann schickt der mir die ganze Klasse. Dann kommt der erste rein, der sagt, ob er Interesse hat oder nicht oder dann besprechen wir, solange es ebend dauert, da ist das ebend nicht terminiert, da kann das fünf Minuten dauern oder ne halbe Stunde und wenn der fertig ist, dann schickt er mir ebend den nächsten rein. So läuft das da ab. Da hab ich ebend eine Klasse und dann weiß ich auch nicht, wann ich fertig bin oder- das ist so ein bißchen anders organsiert. Und die Themen sind dadurch ebend auch anders, dass es ne andere Schule ist. Hier ist es immer MSA ja nein, gymnasiale empfehlung ja nein, und Ausbildung oder Abitur, was- so nach der zehnten Klasse, wie gehts weiter. Und die sind ja dann meistens schon n Schritt weiter, das ist der *zweite* Versuch für den MSA oder manche machen schon nebenbei die Berufsausbildung, also da sind dann die Themen auch n bißchen anders.

I: Okay, und bei den Schülern, fallen dir da Besonderheiten auf

IP: Uhm einfach die Reife. Dass- die hier sind ja noch jünger und- uh klar, es gibt immer solche und solche, an beiden Schulen, aber uhm vom vom allgemeinen her würde ich schon sagen, dass man merkt, dass die am OSZ, die älteren, auch ein bißchen reifer wirken, also schon ein bißchen sicherer oder schon- sichereres Auftreten, auch im Gespräch mit mir allein schon, können besser sagen, was sie wollen oder nicht wollen, wissens überhaupt schonmal, hier wissens ja viele auch gar nicht so genau, ja. So in der Richtung.

I: Okay, uhm in welchen Altersklassen oder Schulklassen, Jahrgängen betreust du die Schüler, ist das von Anfang an oder

IP: *Hier* ist es eigentlich nur die neunte und die zehnte (I: Aha), ab und zu

ist es mal vielleicht wer aus der elften oder zwölten, der jetzt sagt, ich brech mein Abi ab, das kann ja auch passieren, weil dann ist es ja nicht mehr Abiberatung sondern dann gehts ja schon in die Richtung Ausbildung. Aber an und für sich ist es die neunte und zehnte und ja. Mit den anderen Schülern, kommt man- mit jüngeren höchstens mal über so irgendwelche Projekttage in Kontakt eigentlich. Aber ist jetzt nicht so, dass ich gezielt auf die schon zugehe.

I: Okay (.) Gut, dann nochmal ne ganz allgemeine Frage (IP: uhum) also (.) unser Projekt heißt ja *Übergänge gestalten*, ähm verwendest du den Begriff auch, Übergang, oder ist- (IP: Uhm) oder auch n alternativen Begriff vielleicht, der-

IP: Uhm also es ist jetzt- da es ja auch auf das Ende der zehnten Klasse- oder schon zweites Halbjahr zugeht und *viele* teilweise sich noch *gar nicht* beworben haben oder jetzt erst anfangen, also schon eigentlich vorm Übergang stehen, aber noch nicht wirklich was gemacht haben, wirds natürlich automatisch Thema, weil Bewerbungsfristen, Zeitdruck von allen Seiten kommt der Druck und dann taucht das Thema irgendwie automatisch auf. Ob den Schülern das jetzt bewusst ist oder nicht, irgendwie naja und was mach ich, wenn ichs jetzt doch nicht schaffe, also so ne Frage kommt. Und dann kommts meistens eigentlich zu dem Begriff Über*brückung*smöglichkeiten, also wie kann der Übergang so ein bißchen gestaltet werden und da gehts meistens um die Überbrückung. Also es wird dann meistens- das Wort Überbrückung sagt ja schon eigentlich, das ist notgedrungen die Alternative, oder dass es zumindest so ne Zwischenzeit ist zwischen zwei Dingen. Und ähm ja, der Übergang quasi als Überbrückung manchmal. Ja.

I: Ja, spannend. Und was würdest du unter Übergang verstehen

IP: Also n Übergang finde ich eigentlich uhm (.) *sanft* sag ich mal, also dass es ebend schon geordnet ist, dass man vielleicht auch frühzeitig anfängt, so stellt man sich das ja eigentlich vor, dass man möglichst uhm unkompliziert da hin kommt, wo man eigentlich hinkommen möchte, ähm, dass man da ebend- so versteh ich mich eigentlich auch, dass ich dabei helfe, also unterstütze, beim Übergang. Die quasi an die Hand nehme und ja so gut es geht die begleite. Ähm ja. So wie zum Beispiel auch die Berufseinstiegsbegleiter, die ja auch wirklich *für* den Übergang, sprich die betreuen ja davor *und* danach und währenddessen, so stell ich mir das eigentlich vor. Weil Übergang ist für mich nicht nur jetzt, sondern auch schon dann, wenn sie was haben. Aber Berufsberatung ist meistens so, wenn sie jetzt erstmal was gefunden haben, dann brauchen sie uns jetzt

nicht unbedingt, weil wir- was können wir machen, wir können ihnen vielleicht noch ein bißchen so beratungsmäßig dienen, aber die meisten sind dann erstmal in ihrem Kopf versorgt und wenn se Probleme haben, dann kommt glaub ich der wenigste zu uns. Also das ist meistens so, dass- den Übergang *vor*bereiten.

I: Okay ((beide lachen ein bißchen)). Was würdest du sagen, wo beginnt der Übergang und wo endet er

IP: Uhm ich würde sagen, der Übergang Schule=Beruf beginnt, ähm- poah, das ist aber schwierig ((lacht)) ähm man bereitet sich eigentlich schon die ganze Zeit drauf vor, aber so wirklich ahm *spür*bar wird das glaub ich, wenn man anfängt, sich zu bewerben oder wenn man- eigentlich schon eher, wenn man sich anfängt zu orientieren für n Beruf und sich langsam entscheiden muss, also ich- würde ich schon sagen, in der neunten Klasse auf jeden Fall, wenn- für die, die in der zehnten abgehen, für die die in der neunten abgehen natürlich schon Ende achte, Anfang neunte. So n *Jahr* bevor man abgeht würd ich sagen, da sollte man spätestens angefangen haben, sich auf diesen Prozess so ein bißchen einzulassen. Uhm enden tut es ja eigentlich erst, wenn man wirklich arbeitet würde ich sagen, also *fest* und sich auch wohlfühlt. Also noch während der Ausbildung- kann ja immer mal sein- also es gibt ja viele Ausbildungsabbrüche auch, dass man dann- ja, wenn man merkt, dass es nicht läuft, oder das ist doch nicht das richtige für einen ist- so wirklich angekommen ist man glaube ich erst, wenn das durchgezogen hat, dann da vielleicht auch mal n Monat=zwei Monate oder länger arbeitet und merkt, ok, das passt (I: Also schon richtig im Beruf ist) ja, so stell ichs mir vor

I: Okay, und an welcher Stelle sozusagen des Übergangs, du hast es schon so ein bißchen angedeutet, aber nochmal konkret nachfragen, an welcher Stelle des Übergangs würdest du deine Arbeit einordnen

IP: Ähm ich würd sie einordnen ebend am Anfang, so zur Vorbereitung, und dann auch währenddessen, also während der Ausbildung. Berufsberatung ist halt nur für unter Fünfundzwanzigjährige, so in dem Sinne, rechtlich gesehen, oder von unserer Struktur her, so dass- wenn dann jemand altersmäßig da irgendwie nicht drin liegt, dann natürlich, dann anders, aber ansonsten würde ich schon sagen, auf jeden Fall den Ausbildungsprozess noch *mit*begleitend

I: Okay. Und was verstehst du unter einem erfolgreichen Übergang

IP: Ähm wenn der Jugendliche zufrieden ist, also wenn er merkt, dass es-

ich hab mich richtig entschieden, das war der richtige Weg, den ich gegangen bin, ähm und auch- ja hm sich *bemüht* auch, dadrin zu bleiben, also es nicht irgendwie schleifen lässt oder oder uh merkt, das ist nichts für ihn- wenn er sich darin auch dauerhaft irgendwie sieht. Und es ebend auch von den schulischen Leistungen und vom arbeitsmarktmäßigen alles *klappen* könnte, dann ist es eigentlich ein erfolgreicher Übergang. Dann- ja, wenn alles gut aussieht.

I: Ja, und mal andersrum gefragt, was zeichnet dann- oder was verstehst du unter einen gescheiterten Übergang

IP: Uhm gescheiterter Übergang (.) öhm ich würd jetzt erst sagen, wenn ne Ausbildung abgebrochen ist, aber es kann ja auch nur ein anderer Weg sein, den Übergang zu gestalten, also uhm find ich dann ne schwierige Frage ((lacht))- würde sagen, wenn jemand gar nicht weiß, wohin er will, gar kein Ziel hat. Also nicht- auch- dann kann man ja auch keinen konkreten Weg bestreiten, wenn man kein Ziel hat, dann ist das ja so ein *rum*dümpeln irgendwie, da kann man ja nicht- also das ist kein *Gang*, das ist im Jetzt verharren sozusagen. Also wenn irgendne zielgerichtete Bewegung da ist, dann ist ok, aber wenn man merkt, derjenige kommt nicht weiter, weiß nicht, wohin er will, was er werden will, oder wie ers erreichen soll, dann ist für mich nicht so optimal. Ja.

I: Uhum, und- also du hast ja ne sehr spezifische- n sehr spezifisches Studium (IP: Ja ((lacht ein wenig))) sozusagen für deine Berufstätigkeit hinter dir, das ist ja auch die Frage, also das Ausbildungs=und=Berufssystem und auch sozusagen der Arbeitsmarkt, das sind ja ziemlich komplexe sozusagen Angelegenheiten, wäre die Frage ja, wie man das Wissen eigentlich, sozusagen, was du dann ja wahrscheinlich auch für die Beratung brauchst, wie man das auf dem aktuellen Stand hält oder woher du das Wissen hast

IP: Uhm also- ich hab da eigentlich n ganz netten Arbeitgeber, der uns regelmäßig uhm Schulungen anbietet oder auch wirklich sagt *du musst*, also da muss eigentlich jeder mal regelmäßig zu irgendner Schulung, dass eben so ne Sachen aktuell bleiben und wir haben hier auch interne so Beratungskonzepte, wie man vorgehen soll, oder wonach man beraten soll, so ne Geschichten, uhm sobald die mal erneuert werden oder sich da was verändert, kriegen wir auch immer Informationen, per EMail meistens, oder wenns ebend wirklich neue Dinge zu erlernen sind, gibts ebend wirklich auch ne Schulung oder mal n Lehrgang oder so in der Richtung, also wenns gravierende Sachen sind- oder *Gesetzes*änderungen, kriegen wir auch immer Informationen, betrifft uns ja auch, was so kleine- Kleinigkeiten,

fachliche Sachen, Arbeitsmarkt und- ich glaub, da ist es jedem selber überlassen, dass er versucht, da irgendwie dran zu bleiben und das versucht, in seinen Zeitplan, Zeitmanagement irgendwie unterzukriegen, was glaub ich auch schwer ist (I: ja) ja.

I: Also dann so aktuelle Arbeitsmarktzahlen (IP: ja) oder speziell für die Region Berlin-

IP: Also da gibts, kriegen wir auch intern. Es gibt auch so wirklich (.) uhm- wir kriegen das zugeschickt, jetzt aber nicht jede Woche, aber man könnte, wenn man wollte, regelmäßig drauf zugreifen, also man könnte sich da schon auf dem Laufenden halten

I: Wenn man die Zeit *hätte*

IP: Wenn man die Zeit und die Lust dazu regelmäßig hat, ja. Uhm aber ich glaube, man kriegt auch viele- so ne Arbeitsmarktsachen kriegt man irgendwie automatisch auch bei den Schülern mit, wenn man jetzt merkt, jetzt bewerben sich viele dafür, jetzt dafür, ähm oder- ja halt diese regelmäßigen Statistiken, die man zugeschickt bekommt. Also man kann glaube ich nicht ganz drumherum kommen, selbst wenn man wollte, aber wenn man das gerne- wenn man noch mehr wissen will, dann muss man das glaube ich selber auch so ein bißchen in die Hand nehmen

I: Und versuchst du das auch immer so ein bißchen mit- sozusagen für deine Arbeit

IP: Ich versuchs, muss aber zugeben, dass es mir zeitlich gesehen zur Zeit auch noch sehr schwer fällt, weil sowieso grad viel Neues immernoch auf ich einströmt und dass es da noch ne Herausforderung ist, das in meinen Arbeitsalltag zu integrieren muss ich sagen, aber ich versuchs schon, ja.

I: Gut, ähm dann nochmal allgemein gefragt, was glaubst du, was brauchen Schüler eigentlich für den Übergang

IP: Tja ((lacht)) n gesundes Selbstvertrauen, und Bewusstsein, dass sie sich auch anständig verkaufen können, uhm dass sie auch wissen, wo ihre Stärken sind, aber auch wo ihre Schwächen liegen, dass sie uh sich da schon sich selber so ein bißchen *kennen*, uhm dann natürlich ordentliche Bewerbungsunterlagen, uhm ich würde auch sagen, Rückenhalt von so Freunden und Familien, denke ich, ist auch sehr wichtig, ja und n klares Ziel. Also warum will ich jetzt das machen, vielleicht ist es ja auch ich mach jetzt erstmal das, will aber eigentlich irgendwann das machen, brauch aber

jetzt noch diesen ersten Schritt dazu, um das irgendwann zu erreichen, das sie immer so ein bißchen wissen, wozu mach ich das jetzt eigentlich. Und dass es halt auch ebend das ist, was *sie* wollen. Ja.

I: Uhum, das waren jetzt ganz viele Aspekte ((beide lachen)), die natürlich ganz spannend sind, dann die Frage, wie man vor allem dieses Wissen, über sich selbst, also du hast von Stärken und Schwächen gesprochen, (IP: ja) wie erlernt man das eigentlich

IP: Uhm (.) tja, das ist ne gute Frage. Uhm also ich weiß, dass es glaube ich auch sehr oft Thema hier ist in Unterrichtsfächern wie WAT, oder so ne Geschichten, wenns dann nachher auch schon ums Bewerbungen schreiben geht oder zumindest in der Berufsberatung, was ich jetzt mache da, ist natürlich auch immer die erste Frage, was willste machen=ja und warum, was interessiert dich daran, was kannst du, was machst du, was machst du in der Freizeit, ich denke mal, dass das auch immer noch n Hinweis sein kann, so Hobbies, oder was einem Spaß macht ebend, was man noch so macht, uhm ja und was man ebend so vielleicht zu Hause Pflichten hat, manche helfen vielleicht dem Opa immer bei Fahrrad reparieren, keine Ahnung, uhm halt so ne Erfahrung, die sie so Stück für Stück sammeln und wenn se merken, das eine klappt besser als das andere, dann denk ich mal, dass man das einmal selber schon so ein bißchen mitkriegt und man kann natürlich auch so *Fremd*einschätzungen einholen, also uhm können se natürlich auch machen. Von Lehrern n Feedback sich einholen oder von irgendwelchen anderen Dingen. Ansonsten gibts ja auch noch andere (.) ja Angebote hier an der Schule, zum Beispiel wenn in siebten oder achten Klassen Potenzialanalysen durchgeführt werden, wo dann uhm sich herausstellt, wer vielleicht auch geeignet wäre für Berufseinstiegsbegleitung oder keine Ahnung, so ne Sachen. Also wenn vielleicht auch mal Projekttage sind wo sowas Thema ist. Sowas.

I: Okay, da hak ich nochmal nach ((lacht)) später. Genau jetzt noch die Frage, was würdest du denn sagen, was so die typischen Hürden und Schwierigkeiten im Übergang sind

IP: Uhm ich glaub die erste Schwierigkeit ist erstmal zu wissen, was zu einem passt, also da hat auch jeder irgendwie hab ich festgestellt andere Ansatzpunkte, uhm ich hab gesehen, manche gucken, was hab ich für gute Noten, was gibts für Berufe, wo- zum Beispiel ich hab ne eins in Deutsch und Englisch, welche Berufe gibts, die mit Deutsch und Englisch zu tun haben. Suchen sich dann vielleicht so ne Sprachberufe raus, aber wenn- wenn man dann fragt, naja würde dir das Spaß machen oder machst du sowas auch gerne, *nein*. Also so- so- so über Fächer gucken se, uhm dann

gucken viele naja, ich mach das im- als *Hobby*, aber würde das auch beruflich zu mir passen, würde das jeden Tag gehen. Uhm also erstmal herauszufinden, wo ist der richtige Punkt, oder wo ist die richtige Mischung, wie finde ich heraus, was wirklich auch beruflich gesehen für mich passt, das ist schonmal die erste Hürde, das zu wissen. Ähm *dann*, das Ganze auch anzugehen. Also *wann* muss ich *was* machen, was muss ich zuerst machen, wann fange ich an mit Bewerbungen schreiben, wo schicke ich die hin, wer kann mir dabei helfen, wen kann ich fragen, ähm diese ganzen Sachen. Dann ähm gibts ja auch so viele Unterstützungsangebote, da weiß man dann vielleicht auch gar nicht mehr, wer für *was* helfen kann und wo war ich das letzte mal und also- dass das- so alles- dieser ganze *Prozess* transparent ist. Dann gibts ja noch tausend Voraussetzungen, die eine Schule braucht *die* Noten und Punkte für den MSA, dann für gymnasiale Empfehlung muss man *das* mitbringen, wenn man dann das an ner anderen Schule macht, die will wieder vielleicht das haben, also diese ganzen Voraussetzungen, die man für irgendwas erfüllen muss, muss man ja auch erstmal kennen. Also- weil sonst kann man ja nicht planen, wenn man die nicht wirklich *kennt*, dann weiß man ja gar nicht, was überhaupt geht. Ähm ja. Das sind so Hürden.

I: Und uhm gibt es bestimmte vielleicht Schülergruppen, die besonders gefährdet sind, äh sozusagen in dieser Übergangsphase

IP: Uhm (.) also *gefährdet* würde ich sagen sind vor allem- sind *klar*, immer Schüler, die nicht so gute Noten haben, was die Chance betrifft, gleich ne Ausbildung zu kriegen. Also das ist ja klar, dass immer Arbeitgeber natürlich die *besseren* haben wollen, aber generell kann ich das jetzt- will ich jetzt da eigentlich gar nicht wirklich ne allgemeine Aussage zu treffen. Also- kann ich- weiß ich nicht, wer da jetzt am meisten gefährdet ist bei der Hürde, weiß ich nicht.

I: uhum, okay. Und nochmal konkret zu *deiner* Beratung, was ist denn so das wichtigste, was du den Schülern hier vermitteln willst

IP: Uhm also das wichtigste ist eigentlich für mich immer, dass ich merke, dass die irgendwie *zufrieden* rausgehen. Uhm und das sind sie meistens, wenn se für sich so ein bißchen wissen, was sie wollen, manchmal kommt so ne Erkenntnis durch irgend ne bestimmte Frageführung, dass sie dann so n Aha=Effekt haben, uhm manchmal wissen ses auch eigentlich schon, aber konntens noch nicht so wirklich ordnen oder hatten Vorstellungen von Berufen, wussten aber die konkreten Bezeichnungen nicht, also dass man irgendwie das so ein bißchen konkretisiert, was eigentlich vielleicht schon da ist oder so ein bißchen in die richtige Richtung bringt. Öhm also das ist

also im Prinzip das, was ich versuche zu erreichen. Dass die Schüler wissen, was sie *wollen*, und wie sies auch konkret erreichen können, also was sie jetzt dazu brauchen. Also- ja.

I: Uhum, und du hast gesagt, dass es von deinem Arbeitgeber aus ja auch Vorgaben gibt (IP: ja) oder bestimmte Beratungskonzepte (IP: hmhm), verwendest du sowas konkret, also ne spezielle Methode oder-

IP: ((zögerlich)) ähm (.) ja, also ähm (.) es gibt diese- dieses Konzept ebend und wir haben- das unterteilt sich einmal jetzt für diesen Orientierungs=und=Entscheidungsprozess, also das wird so meistens bei uns so ein bißchen genutzt, ähm wo es so noch ganz am Anfang steht und dann gibt es ebend noch diesen- n anderes Konzept, uhm Integrations*begleitend* bedeutet Vermittlung. Also man weiß schon wohin, hilft dabei nur so ein bißchen und uhm automatisch macht man eigentlich schon viele Sachen so von kommunikationsmäßig her, also es gibt- *klar*, gibt es auch bestimmte Techniken, die verw- die man verwenden kann, eine zum Beispiel heißt (Karzhort)=Methode, da hab ich zum Beispiel auch meine Bachelorthesis drüber geschrieben, das ist wie so ein kleines Memory, ähäh so Kärtchen, wo Interessen draufstehen, ähm wo dann der Schüler für sich- es ist meistens für Schüler gedacht, die noch nicht so *wirklich* wissen, wos hingehen soll *oder* noch n paar Alternativen brauchen und dann sollen die sie ebend zum Beispiel clustern in verschiedene ähm Gruppen, dann Oberbegriffe finden und da kommen dann ganz oft so Berufsbereiche, Berufs*felder* eigentlich raus, manchmal schon auch konkrete Berufsbegriffe, ähm wo dann sich viele Sachen bestätigen, die schon da waren, die vielleicht am Anfang auch schon gesagt wurden, aber ganz oft kommt dann auch ach Mensch, ja, das wäre ja eigentlich auch noch ne Sache für mich. Also das ist zum Beispiel auch ne Methode, die konkret aus dieser Beratungskonzeption stammt. Ja.

I: Und am Anfang, das hast du so ein bißchen agedeutet, steht ja meist sozusagen, herauszukriegen, was eigentlich so die Wissen- so das Wissen und die Fähigkeiten der Schüler sind. Wie machst du das denn und was sind da die Grundlagen

IP: Uhm also ich ähm meistens frag ich so wo sie schon praktische Erfahrung gesammelt haben, also Praktikum ist da natürlich immer ein Thema, das hat jeder gemacht, aber es gibt auch einige, die zusätzlich freiwillige Praktika gemacht haben, manche machen wirklich so privat, dass sie jetzt sagen, uhm sie helfen da in der Familie ( ) beim Opa beim Fahrrad fahren oder äh manche haben auch schon- viele, die zum Beispiel Krankenpfleger werden wollen, die selbst in der Familie so n Fall haben,

also so ausm ich sag mal ausm echten Leben so so ne Erfahrung vielleicht schon, wo sie auch schon selber was machen sollten. Also da könnte man zum einen die Infos hergewinnen, dann kann man natürlich von den Schulfächern teilweise gucken, da können se ja dann auch sagen, ja, das hat mir gelegen, in Physik was zusammen zu fummeln zum Beispiel, ähm ja, so ne Geschichten, was- also eigentlich frag ich die Schüler, wo se das denken, und dann gucken wir zusammen, was sind Hobbys, Praktikum, Schule, halt die Lebensbereiche, die es so gibt. Wo kann man da irgendwo was her*zwacken*. Ja. Oder allgemein die Interessen, die aber vielleicht noch gar nicht umgesetzt werden konnten, weil noch keine Chance vielleicht da war, aber was könnten sie sich so vorstellen. Wenn sies dann einigermaßen begründen können und wissen, was es eigentlich ist, dann ist es ja ok. Ja.

I: Uhum, okay, und vorhin ist das Stichwort Potenzialanalyse gefallen (IP: hm), was hier an der Schule auch durchgeführt wird, also eher so professionelle Formen, oder sehr sagen wir mal spezielle Methoden, die Fähigkeiten der Schüler einzuschätzen. Wendest du auch sowas an oder-

IP: Uhm eigentlich nicht. Also u-uh, sowas wen- wende ich überhaupt nicht an. Wir hatten mal so ne- wie so ne Selbsteinschätzungs oder Fremdeinschätzungs*zettel*, uhm die können- klar können die als Hinweise dienen, können auch, wenn einer gar nicht weiß, was er werden will oder was ihm- zu ihm passt, an Stärken überhaupt erstmal, kann man sowas vielleicht mal nutzen, um zu sagen- um so ein bißchen was anzustoßen, so n Denkprozess, aber dass ich jetzt konkret irgendwas nutze, was Potenzialanalyse heißt, ist nicht der Fall.

I: Ok. Und warum nicht, also ist das einfach-

IP: Weil ich jetzt nicht wüsste, dass es von der Agentur für Arbeit sowas konkret *gibt*, also was ich jetzt so frei verwenden kann, wenn ich wirklich denke, dass jemand so ne (.) uhm (.) ja so ne Einschätzung brauch, so ne Se-*Fremd*einschätzung vor allem, dann ist meistens das schon in die Richtung dass wir ein psychologisches Gutachten einleiten müssen, was dann ebend so n- wirklich n Psychologe machen würde. Also das könnte ich dann nicht. Uhm wenn, dann könnte ichs ebend so ein bißchen spielerisch machen, denk mal über die nach, hier haste n paar Sachen, was- wie schätzt du dich ein. Ja. Aber so professionell mach ich ebend das ebend nicht.

I: Uhum, und du hast schon erzählt, dass es viel darum geht, auch die Wünsche sozusagen der Schüler auch so ein bißchen herausarbeiten und mit deren Fähigkeiten dann auch abzugleichen, uhm wie gehst du denn damit um, wenn die Wünsche sehr unrealistisch sind (IP: Ähm) und was

meint eigentlich unrealistisch (IP: Ja) und was meint eigentlich unrealistische Vorstellung von Schülern

IP: Ja, also gibts öfters, uhm also jetzt aus meiner Sicht, also meistens muss ich- hab ich für mich so festgestellt, ich lass es immer erstmal so stehen. Also ich frag immer erstmal was sie so werden wollen, meistens am Anfang und lass so ne Sachen wie Bewerbungsfristen, Arbeitsmarkt, Schulnoten, alles, was so n bißchen das vielleicht wieder einengt, uhm erstmal am Rande stehen und sprech einfach erstmal über Interessen und Wünsche und erstmal *spinnen*. Und dann kommt das Thema irgendwie von ganz alleine, dann wenns dann darum geht, das umzusetzen, gehts ja irgendwann, na wie hast du dir das so gedacht, uhm hm. Ja und dann kommen manchmal so ne Sachen mit ich will mich dann nach dem Halbjahreszeugnis bewerben, für dieses Jahr noch und dann ach ja, uh okay, finde ich ja super, dass du das vorhast, dass du n Plan hast, wann sind n so Bewerbungsfristen, ähm naja, manche laufen schon aus. uhumm, ach ja hm okay. Naja vielleicht sollte ich dann doch jetzt anfangen, ja. Also man kann eigentlich- eigentlich wissen sies. Man muss es nur irgendwie rauslocken glaube ich. Uhm uhm man kann wirklich einfach fragen naja, und wie denkste, wenns jetzt n außergewöhnlicher Beruf ist oder wo wenig Chancen sind, was viele werden wollen zum Beispiel Tierpfleger, wie viele Zoos gibts denn in Berlin. Zwei. Uhum, wieviele wollen das werden, so=und=so=viele. Ja, müsste ich vielleicht denn noch woanders als Berlin. Genau. Also man braucht eigentlich einfach nur fragen und dann verstehen sie das schon. Was am besten ist- auch ganz oft, das konkret *zeigen*. Und zwar- deswegen lade ich gerne in die Agentur ein, dann kann ich nämlich Stellenangebote zeigen, und da stehen dann meistens auch so Vorgaben wie der=und=der Schulabschluss wird vom Arbeitgeber verlangt, Mathe *drei* als konkrete Angabe zum Beispiel, da ist der Aha=Effekt auch größer, oder wenn ich zeige guck mal, bei dem Beruf tauchen jetzt zwanzig Seiten Vorschläge auf. Bei dem nur eine. Also das- dass sie das selber sehen eigentlich, selber verstehen- so ihnen das sagen, habe ich festgestellt, bringt glaube ich nichts ((lacht)). Ja.

I: Okay. Und was sind so die Top=Ten der nachgefragten- ja- oder *der* Berufswünsche

IP: ohm- viele- also zur Zeit wollen sehr viele Veranstaltungskauffrau Kaufmann werden, hab ich festgestellt, uhm oft auch die gleiche Begründung, die sich dann auch untereinander kennen habe ich schon mitgekriegt, also ich glaube da beeinflusst der eine den nächsten so ein bißchen, das ist gerade so ein bißchen *in*, viele wollen auch in die Richtung Einzelhandel oder Verkäufer (.) und uhm bei den Jungs ist auch

sehr viel KFZ=Mechatroniker, also in diese ganze Richtung, ja das sind glaub ich so die heiß=begehrtesten. Ansonsten gibts noch so ne Exotberufe wie Designer, Film=und=Videoeditor, Tierpfleger, die zwar schön sind, aber wo es ebend auch hier vor allem in der Region dann auch nicht so viel gibt, wo dann meistens sich auch bundesweit beworben werden sollte. Ja.

I: Und so soziales Jahr oder sowas, wird das auch viel nachgefragt

IP: Es wird erst kurz vor der Angst nachgefragt. Also so wenn man merkt, ich bin sehr spät dran mit meinem Bewerbungen oder ich hab schon Absagen bekommen oder uhm das Schuljahr ist quasi schon fast rum und ich hab noch nichts, eigentlich wirds erst dann- ich glaube, die sind so lange guter Hoffnung, bis sie wirklich selber begreifen, dass es jetzt doch irgendwie nicht so klappt wie geplant und dann wird das erst relevant. Aber das jetzt einer kommt und nach Plan B und Plan C für alles gleichzeitig schon arbeitet, das hab ich jetzt noch- erst ganz selten erlebt. Meistens immer eins nach dem anderen. Klappt das eine nicht, das andere angehen und das weiß man ja erst Ende des Schuljahres, ob die Ausbildung klappt oder nicht.

I: Ja. Und wenns nicht klappt, dann reagieren die Schüler vor allen Dingen mit Angst (I: Genau) oder

IP: Ja, ja. Oft dann sitzen vielleicht auch die Eltern dahinter, ja, was was jetzt tun und so weiter, ja. Das ist jetzt halt auch das Blöde, ich hab das Schuljahr noch nicht ganz *erlebt* in meinem Beruf, uhm so dass ich das jetzt nicht genau weiß, aber ich merk jetzt schon die Tendenz und ich habs natürlich auch aus den Praktika während meines Studiums auch schon gesehen, aber jetzt- ja.

I: Okay, dann mal zu den konkreten Angeboten, die du hier sozusagen an der Schule durchführst, uhm welche sind denn das genau, hier an der Schule

IP: Hier an der Schule uhm ist es einmal die Schulsprechstunde, also ko- die Eins=zu=Eins=Beratung mit den Schülern, uhm dann Gruppenberatungen, also Gruppeninformationsveranstaltungen zur Berufsorientierung sollten auch regelmäßig stattfinden, hab ich jetzt halt hier noch nicht gemacht, aber steht jedes Jahr an in jeder Klasse, ja, dann Elternsprechtage, dann Teilnahme an Projekttagen oder Projektwochen, dass ich auch mal so vielleicht aktuelle Infos übers Schwarze Brett hier so anzeige, wenn ich weiß Tag der Offenen Tür von OSZ so=und=so, oder irgend ne Messe steht an oder so, dass ich sowas einfach mal drüber laufen lasse, uhm Angebote

(.) ansonsten- ja. Biete ich halt die Beratung auch in der Agentur an und damit verbunden natürlich auch so ne finanzielle Leistung, zum Beispiel Bewerbungskosten, kann man ja auch erstatten, oder Fahrtkosten zum Vorstellungstermin und diese ganzen Geschichten und Informationsmaterial haben wir ja auch relativ viel, auch zu freiwilligen Jahren oder was es alles so gibt. Uhm ich kann auch mal zum Beispiel jetzt zu dem Elternsprechtag, der jetzt kommt, werden dann auch Stellenangebote konkrete ausgehangen, so dass so ne Wandtafel entsteht, wo man aktuell so ein bißchen nachgucken kann, ja. So in der Richtung.

I: Aber Schwerpunkt ist schon diese Eins=zu=Eins=Beratung

IP: Ja, würde ich schon sagen ja.

I: Und ähm wer genau ist die Zielgruppe sozusagen dieser Angebote

IP: Ähm zehnte und neunte Klasse. Überwiegend zehnte Klasse eigentlich. So halt die, die sich schon bewerben. Das sind halt die Haupt(.)äh Zielgruppe. Oder die, wo es schon langsam darauf zugeht.

I: Und warum nicht noch in der Oberstufe

IP: Ähm die haben speziell die Abi=Beratung. (I: okay) Also das ist auch Berufsberatung, aber ebend für Abiturienten und ähm das ist *nicht* mein Zuständigkeitsbereich ((lacht))

I: Ah okay. Und das ist dann auch von der Bundesagentur für Arbeit (IP: Das- genau, genau, ja) oder- ah okay, das sind dann einfach so zwei ge- aah, verstehe. Okay. Und uhm so Angebote für spezielle Schüler, die vielleicht eher leistungsschwach sind, oder besonders für Mädchen oder- machst du das auch

IP: Gibts von uns jetzt konkret nicht, man kann zu bestimmten ähm Netzwerkpartnern Kontakt dann herstellen. Also zum Beispiel bei leistungsschwachen Schülern öhm kann man öhm jetzt zum Beispiel öhm die Kompetenzagentur, die dann noch zusätzlich unterstützt bei ähm beim Bewerbung schreiben, die Berufseinstiegsbegleiter, die einem dann auch so noch ein bißchen zur Seite stehen, ähm, um den Schulalltag so zu bewältigen, vielleicht auch mal mit zu nem Vorstellungsgespräch fahren, also das kann man so ein bißchen vermitteln oder ebend die Maßnahmen anbieten, wenns dann nachher um Ausbildung geht, kann man auch ausbildungsbegleitende Hilfen ähm anbieten, sprich Nachhilfeunterricht während der Ausbildung ist das, ja und halt finanzielle Leistungen.

Berufsausbildungsbeihilfe, Vermittlungsbudget, also Reisekosten, Bewerbungskosten, so.

I: Okay, und wie gelangen die Schüler von der Schule hier in deine Angebote, ist das verpflichtend, freiwillig

IP: Das ist- also Berufsberatung ist grundsätzlich freiwillig, ähm es gibt jetzt seit diesem Jahr, seit 21.1., gibts ähm die uh *gesetzliche* oder die interne neue Regelung, dass ähm Schüler, die ähm- deren Familien im Jobcenter sind, ähm die müssen ja- die haben ja einen anderen rechtlichen Hintergrund, nachm Sozialgesetzbuch zwei müssen die ja im Prinzip alles machen, um diese Hilfebedürftigkeit, in der sie ja nunmal sind, ähm die zu verringern und wenn der zuständige Jobcentermitarbeiter sage *hallo*, geh mal zur Berufsberatung, würde dir ganz gut tun eigentlich, würde dir bestimmt helfen und konkret an uns die Information kommt, lad dir den mal ein, der soll kommen, *dann* ist das der Punkt, wo es für diese Schüler nicht mehr freiwillig ist. Also wo sie eigentlich bisher hätten mir sagen können, ich möchte keine Ausbildung suchen oder ich möchte keine Unterstützung dabei, und dann ist gut, jetzt müsste ich das dem zuständigen Jobcentermitarbeiter weiterleiten, damit *der* dann wiederum herausfindet, ja warum hastn das jetzt- warum willst du denn da nicht hingehen, ist da ein wichtiger Grund, oder hast du einfach keinen Bock, willst dich nicht bewerben, willst keine Ausbildung machen und dann kann das ebend auch Konsequenzen haben, leistungsrechtlich gesehen. (I: Okay) Ja. Da ist ebend die Freiwilligkeit- und da ist schon wieder so ein bißchen jetzt so die Ungleichbehandlung so ein bißchen. Ja.

I: Und das heißt du kriegst dann die Daten vom Jobcenter (IP: Genau) und sprichst direkt die Schüler an (IP: Genau, ja) und alle anderen werden sozusagen freiwillig eingeladen

IP: Genau. Meistens versucht man schon, dass man so über ne Schülerliste oder über Tipps von so Lehrern und Schulsozialpädagogen uhm mal so jeden an n Tisch kriegt, oder vor allem die, wo man- wo die- ebend die Leute sagen, würde mal ganz gut tun, uhm ja, ansonsten, wenn dann einer da- wenn ich mir einen einlade und der sagt der will nicht, na dann brauch ich den ja auch nicht weiter einladen, das bringt ja dann auch nichts, wenn der nicht mitarbeiten will. Ähm ja.

I: Ok, und uhm wann sind die Ziele sozusagen deiner Angebote erreicht

IP: Oh. Also die- (.) hm. (.) Alle Angebote jetzt, allgemein gesehen, oder

I: Ja wir können ja mal mit der Beratung sozusagen- diese Eins=zu=Eins

IP: Ja, weil ist jetzt ja n bißchen unterschiedlich, uhm ja also die- das Beratungsziel an sich ist ja erreicht, hatten wir vorhin ja schon so ein bißchen, wenn der Kunde so ein bißchen- der Schüler so zufrieden rausgeht. Ähm in dem ganzen Pro*zess* ist es eigentlich erst erreicht, wenn der Übergang sozusagen *erledigt* ist, also man steht ja immer als Ansprechpartner zur Verfügung. Also während der ganzen Zeit. Kann der Jugendliche ja immer kommen, also das- würde ich sagen, wenn der Übergang einigermaßen glücklich erfolgt ist, dann ist das Beratungsziel auch erreicht. Ja.

I: Ja, und nehmen auch viele Schüler, wenn sie jetzt schon in der Ausbildungs sind beispielsweise, noch das Angebot wahr, also was ist sozusagen- wie lange betreust du realistisch

IP: Ähm also das ist jetzt halt ne Sache, da weiß ichs von mir noch gar nicht, weil ichs noch nicht selber jetzt erlebt habe, ähm ich weiß aber halt von Kollegen und von meiner Praxiserfahrung, vom Studium her, dass es *weniger* wird, ((Tür geht auf, jemand sagt Hallo)) dass dann meistens glaube ich die Auszubildenden dann sinds ja dann, eher kommen, wenns so Probleme gibt, also wenns jetzt in Richtung *finanziell* wirds jetzt schwierig, dass Berufsausbildungsbeihilfe oder dass schulisch gesehen, also berufsschulisch schwierig wird, dass sie dann ausbildungsbegleitende Hilfen wollen, oder wenn Ausbildungsabbruch, was gibts noch für Alternativen, also meistens glaub ich eher, wenns dann wirklich auch ein *Thema* gibt, aber dass jetzt jemand kommt, einfach um (.) ja, Beratung braucht ja n Thema und der Jugendliche kommt ja nicht von allein, wenn er keine Frage hat. Ansonsten würd ich ihn ja- dann müsste ich ihn einladen glaub ich. Also so ist das dann. Ja.

I: Und was sind so typische Schwierigkeiten in der Beratung

IP: Ähm Schwierigkeiten in der Beratung. (2.0) Ähm würd ich sagen, wenn ähm (.) n Jugendlicher nicht- ähm also einmal wirklich, wenn die Freiwilligkeit fehlt, also wenn se das Gefühl haben, von irgendwem hierher gedrängt worden zu sein, kann ja einmal das Jobcenter *sein*, aber kann ja auch von Familie sein, von Eltern oder von Lehrern, Schulsozialpädagogen, wenn irgendwie so die Motivation *überhaupt* für die Beratung nicht so da ist. Andere Schwierigkeiten können natürlich- (.) also sind meiner Meinung nach auch Zeitdruck, ähm weil- ich hab auch bestimmte so Vorgaben, wieviele ich beraten muss, wieviel Zeit, wie oft und so weiter, wieviele Bewerber muss ich haben, ich finde das stört so ein bißchen die Beratung

an sich, weil so das Gespräch, auch Dokumentation und so ne Sachen, da geht ebend auch viel Zeit für drauf. Ähm das stört finde ich auch die Beratung (.) ((Tür geht auf, Unterbrechung 3.0))

I: Okay, und wenn die Motivation bei den Schülern nicht da ist, das heißt konkret, wenn du mit denen hier in der Beratung sitzt, sie reden dann nicht oder-

IP: Also ich habs jetzt muss ich sagen bis jetzt wirklich selten erlebt, dass ich das Gefühl hatte, jemand ist unmotiviert, ähm ich glaube meistens kam die Motivation darauf, dass ne Einladung verschickt wurde, weil ichs eben *muss*, weil ich sie regelmäßig einladen muss, ähm und sie aber gar nicht genau wussten, warum. Deswegen erklär ich auch meistens warum die Einladung und ich bin ja auch noch neu, wer ich eigentlich bin und ähm dann merkt man schon langsam, dass sie so ein bißchen auftauen. Also ich glaub die Motivation kommt dann, wenn der Schüler merkt, da ist ne Zusammenarbeit möglich und das kann mir auch was bringen, also ihm, das kann ihm irgendwie weiter helfen. Ähm ja, aber dass jetzt Motivation nicht da war wegen jemand wurde hierher gezwungen, hatte ich jetzt- bis jetzt selten und dann hat mans ebend daran gemerkt, dass so kurze Antworten gegeben wurden oder kein Blickkontakt, kein- ja, abgewandte Haltung halt, diese ganzen Sachen.

I: Ja, ok. Und gibts jemand, wo du sagen würdest, die sind eigentlich sozusagen für die Angebote, die du hier an der Schule machst, wirklich einfach ungeeignet

IP: (1.0) Ähm (.) würde ich gar nicht sagen. Wüsste ich jetzt niemanden. Also ich finde, so ein bißchen Beratung schadet keinem ((lacht)) (I: uhum, ok) also- ne, selbst wenns nur einmal war, um zu gucken ja, ist alles ok wie du dir das gedacht hast, klappt bestimmt, aber das hat ja dann auch keinem wehgetan würde ich sagen, also-

I: Ja, ok. Und du hast schon angesprochen, dass du ähm die- deine Arbeit auch dokumentieren musst, ähm was denn *genau* und passiert das auch in dem Gespräch, oder

IP: Uhum, also ich muss ähm ähm die Gesprächs*inhalte* nachhalten, sprich so stichpunktartig ebend grobe Inhalte, jetzt Datenschutzrechtlich natürlich jetzt nicht ich war gestern mit meinem Opa Eis essen, ja, aber halt so was hinsichtlich der Berufswahl- Kunde hat jetzt neue Alternativen, den und den Beruf, also was so im Gespräch auch vereinbart wurde, will zum nächsten Gespräch Bewerbungsunterlagen überarbeiten, also diese ganzen

Geschichten, dass man das nächste mal auch noch weiß, was soll heute passieren, was wurde das letzte mal vereinbart, ähm diese ganzen Sachen, dann haben wir halt so intern noch bestimmte im Computersystem, wo die ganzen Daten erfasst werden bestimmte Sachen, die wir dann noch eintragen müssen. Also wir müssen ja dann, um Vermittlungsvorschläge rausschicken zu können, müssen wir ein Bewerber*profil* anlegen, dazu müssen so n sogenanntes Pro*filing* machen, wo man dann Fähigkeiten einträgt und reinschreibt, wo man noch Potenziale sieht, wos vielleicht Schwierigkeiten gibt oder ob alles ok ist, wie man weiter vorgehen will, ja. Das frisst halt alles so ein bißchen *Zeit*, also das dauert halt dann auch schon so n bißchen. Ja.

I: Ok, und das heißt, die Dokumentation ist in erster Linie für deine Arbeit oder- (IP: Ja) dient die auch noch für was anderes

IP: Also ähm die *dient* für den Kunden, wenns denn darum geht, dass er Vermittlungsvorschläge zugeschickt bekommt, weil er will ja auch was haben sozusagen dann, ne, Stellenangebote und da sollte ja schon dokumentiert sein, für welche Berufe er sich entschieden hat, sonst bekommt er ja nichts für ihn, ähm ansonsten ähm ist das meiste dient- hab ich den meisten Nutzen von. Man kann sagen, der Jugendliche profitiert davon, indem er weiß, was ich noch weiß ((lachen)), dadurch, dass das Gespräch ebend sinnvoll weiter geht, dass wir an dem Punkt anknüpfen können, wo wir das letzte Mal aufgehört haben, und ich ihn nicht nochmal alles fragen muss, aber das ist ja meine meine Geschichte eigentlich.

I: Ok, und ähm bist du auch beteiligt an diesem Berufs*wahl*pass

IP: Ähm (.) ne. Noch nicht. U-um. Ähm ne.

I: Okay. Ja. Und gibt es vielleicht auch Aspekte, die notwendig sind für den Übergang, die vielleicht gar nicht erlernbar sind so richtig

IP: Ähm erlernbar (.) also Übergang- also ich finde, dass die ganze- dass die Eltern einfach auch für den Jugendlichen so n bißchen *da* sind, ob das jetzt nun durch konkrete Aktionen ist, wie ich fahr dich zum Vorstellungsgespräch oder einfach nur mal nachfragen, was hastn für- besprochen bei der Berufsberatung oder was interessieren dich für Berufe und warum. Also dass der Jugendlich da so ein bißchen Rückhalt hat und vielleicht auch mal drüber sprechen kann, nicht nur mit einem von den hundert Unterstützern an der Schule, sondern auch mal- der- jemanden, der auch nur für ihn da ist, ähm das fehlt so ein bißchen oder ist auch nicht erlernbar so in dem Sinne, was wichtig ist, ansonsten- (1.0) ja- vieles-

konkret erlernbar auch diese ganzen Sachen, dass man irgendwie herausfindet, was man will. Oder was zu einem passt. Das wird einem ja versucht durch Stärken, Potenzialanalysen und was es alles gibt, ähm irgendwie beizubringen, aber- weiß nicht wie- ob das jeder so wirklich auf *die* Art und Weise erlernen kann, weil es ist ja irgendwo auch ne schulische Sache und da machen ja auch viele- haben ja schonmal viele ne uh Anti=Einstellung so vielleicht. Könnt ich mir vorstellen. Ja.

I: Okay. Und wo sind vielleicht so die Grenzen von den Angeboten, die du hier machen kannst

IP: Ähm das ist einmal die *Intensität* der Beratung, uhm einfach aufgrund des Zeitfaktors. Also ich kann nicht jemanden jede Woche eine Stunde beraten, das geht einfach nicht, ähm äh kann ich vielleicht so zwei=drei Mal machen, wenn ich merke, oh, jetzt jemand muss sich unbedingt noch für jetzt bewerben, brauch aber noch Hilfe, hab ich zum Beispiel diese Woche mir jemanden zweimal eingeladen, wollte er auch so. Dann kann man das *mal* machen, aber das geht ebend nicht bei jedem und nicht immer, also das ist so wirklich ne ne Grenze, ähm ja.

I: Und wenn das wiederholt einen Schüler gibt, der so viel Beratung ähm hier nachfragt, was machst du dann, also wenn dus nicht-

IP: *Hatt* ich jetzt noch nicht, ähm wenn ichs jetzt *hätte*, würde sie ihm wahrscheinlich erstmal geben, bis- so zwei=drei Mal, bis ich mir wirklich n Bild machen konnte und wenn dann wirklich so viel Beratungsbedarf besteht, dann ähm würde ich ihn entweder- kommt aufs Thema an, also ne, wenn er jetzt sagt, ich brauch wirklich ganz ganz viel Hilfe beim Bewerbung schreiben, dann vermittele ich ihm ein anderes Unterstützungsangebot von der Schule, jetzt zum Beispiel dieses Q- OUK was hier noch ist, oder auch Kompetenzagentur, die auch ähm mit drinne ist, mit der arbeite ich auch zusammen, ähm dann würde ich ihn *dahin* vermitteln. Merke ich aber irgendwie, ja, er kommt nicht richtig mit vom Denken her oder leistungsschwach oder irgendwie sowas, wenn ich merke, dasses da vielleicht auch gesundheitliche Gründe für gibt oder so ne Geschichten, dann kann man auch von uns- dass man sagt, wir machen so n- was ich schon vorhin erwähnt hab, so n psychologisches Gutachten, dass man mal guckt, ähm *kannst* du überhaupt ne normale Ausbildung machen oder ist vielleicht eine mit so nem weniger- also theoriereduzierter besser. Oder ne besondere Form, oder ärztlich gesehen, ärztliches Gutachten, stimmt deswegen vielleicht irgendwas- kann ja alles sein. Ähm ja, dass man ebend guckt, *warum* kommt der so oft, ist es jetzt einfach nur- möcht er mal plauschen, brauch er wen, hört ihm zu Hause keiner zu, brauch er n bißchen

mehr Hilfe beim Bewerbungen, dann dahin, ansonsten hats vielleicht noch schwier- noch schwierigere Gründe.

I: Okay, und *gabs* schonmal so n Fall hier in deiner Beratung

IP: Bei mir nicht. Bei mir nicht, ähm nein.

I: Und wüsstest du, sozusagen ab wann- was so typische Erkennungsmerkmale wären oder typische Punkte, wo man überlegen müsste, den jetzt vielleicht *ebend*, an n Psychologen weiterzuleiten oder so n Gutachten zu erstellen

IP: Ähm (.) ja, also ich glaube, da ist so viel mit m Gefühl, also so einfach nach Gefühl, was macht der Jugendliche für n Eindruck, vor allem auch im Vergleich zu den ganzen anderen, also ist da jetzt irgendwas anders, kann man sich vorstellen warum oder wenn man jetzt merkt, schulisch kommt der gar nicht klar, hat vielleicht auch schon Nachhilfe, aber es passt einfach nicht, ähm hat dann vielleicht noch Probleme zu Hause, oder- kann ja auch so in die Richtung, auch manchmal so Drogen sein oder so ne Geschichten, wenn man irgendwie merkt, da kann irgendwas sein, was vielleicht ne besondere *Form* der Ausbildung verlangt oder n späteren Zeitpunkt der Ausbildung, dass man vielleicht nochmal was vorschaltet, diese- so ne berufsvorbereitende Maßnahme oder so ne Sachen. Wenn ich sowas annehme, dann kann man sowas mal einleiten und man kann da auch spezielle, konkrete Fragen an den Psychologen richten, die er dann beantwortet. Also das ist dann nicht schlecht.

I: Ja. Okay, damit- wenn wir noch beim Thema *Grenzen* sind, also Grenzen der Arbeit hier, ähm jetzt hat schon ein bißchen angedeutet, Grenzen vielleicht auch der Jugendlichen, ähm fallen die noch andere Grenzen sozusagen der Jugendlichen ein, hier was sozusagen die Nutzung der Angebote (IP: Ähm) oder ebend sozusagen die Übergangsvorbereitung anbelangt

IP: Also ähm (.) es kann das Alter sein, einfach weil manche Angebote für bestimmte Klassen sind. Ganz einfach, also wie jetzt Berufsberatung, ich würde jetzt niemanden, der in der achten Klasse ist die Tür vor der Nase zuschlagen, im Gegenteil, würde ich mich freuen, wenn mal einer freiwillig, der schon jünger ist, auch wenns vielleicht unrealistisch ist, aber ähm aber so generell, dass man- dass jetzt die Angebote speziell für die Jugendlichen sind, ist ebend nicht so, weil da müssen se erst das Alter haben, also kann das Alter vielleicht ähm- oder diese Potenzialanalysen, vielleicht möchte jemand, der in der neunten Klasse ist oder in ner achten, das nochmal

machen, ist aber eigentlich nicht für ihn gedacht. Kann ja sein, dass jemand sagt, ich hab mich jetzt irgendwie verändert oder ich hab- bin jetzt n bißchen reifer geworden, wie auch immer, möchte nochmal- vielleicht kann ich nochmal irgendwie sowas machen, also das könnte vielleicht ne Grenze hier an der Schule hier für die Schüler sein. Ansonsten von den *An*geboten, die es überhaupt gibt, ist oft die räumliche Nähe auch ne Grenze für sie. Also ich hab festgestellt, dass viele ähm überhaupt nicht- also *Berlin* ist ja schon nicht mal in Ordnung also es muss schon fast der jeweilige Stadtbezirk sein oder n angrenzender oder zumindest muss die S=Bahn quasi direkt vor die Tür fahren. Also wenn jetzt irgendwas vorgeschlagen wird, was so n bißchen vielleicht weiter entfernt ist, dann ist da gleich wieder so ne- ich weiß nicht, ob es Angst ist oder keine Lust oder die Zeit, weil ich meine es ist auch ein langer Schultag und dann noch irgendwo hinfahren, vielleicht liegts daran, aber auf jeden Fall ist das oft auch glaub ich ne- nochmal so ne zusätzliche Grenze.

I: ok, also dass Angebote gar nicht wahrgenommen werden, oder auch-

IP: Ja, ja. Dass gar nicht die ankommen oder sich die Jugendlichen nicht hinbewegen. Ja.

I: Ja, okay. Und du hast schon angedeutet, dass du ähm- es versch*iedenste* Kooperationspartner gibt, mit denen du hier zusammenarbeitest, wer ist denn hier dein Ansprechpartner in der Schule, gibt es da jemand konkreten oder

IP: Also ich äh- konkret arbeite ich- also in der Schule, für die Schule jetzt an sich, arbeite ich mit der Wirtschafts äh Lehrerin, also Wirtschaft=Arbeit=Technik=Lehrerin zusammen, die ist auch ganz fit was so die Organisation von Projekten angeht, oder sagt mir vielleicht auch mal n paar Schüler, wo sie so gemerkt hat, die könnten mal ne Beratung vertragen oder- ja, mit der man vielleicht auch mal so ne Idee für n Elternabend oder so austauschen kann. Ansonsten ebend der Mittelstufenleiter, der das dann ebend organisiert oder das Sekretariat und an weiteren so Dritten, die mit in der Schule drin sind, von der Kompetenzagentur, ne Frau (Käse), die ähm ähm auch regelmäßig an meiner Schulsprechstunde mit teilnimmt, wenn ich merke ich hab mehrere, die jetzt viel Unterstützung bei beruflicher Orientierung und Bewerbung schreiben brauchen, dann lade ich mir die meistens so zu Vormittags zwischen acht und zehn ungefähr, meistens ist das so unsere Zeit, ähm und dann sprech ich mit denen und wenn sie dann zustimmen und sagen, ja, wir wollen se wirklich haben, dann kann ich ebend direkt ihnen das Gesicht dazu zeigen. Dass ebend diese räumliche Hemmung oder diese Unbe- Angst

vorm Unbekannten, dass man das erstmal schonmal äh beiseite legen kann und dass sie ebend da konkret- sich einfach nur den *Tisch* wechseln brauchen und dann gleich sich was ausmachen können und schonmal n Gesicht gesehen haben. Also einmal das und dann gibts noch die Berufseinstiegsbegleitung, ähm gibts auch zwei Damen hier an der Schule, mit denen ich zusammen arbeite, ist ja auch im Prinzip ne Maßnahme, die durch uns betreut und finanziert wird, also da ist das auch sogar so vorgesehen, das muss auch regelmäßig so sein. Ansonsten hab ich jetzt bis jetzt leider noch mit keinem Kontakt aufgenommen. Ja. Schulsozialpädagogen sind manchmal schon auf mich zugekommen, wenn se n Schüler hatten. Ja.

I: Und das heißt, die Zusammenarbeit ähm läuft dann zum einen über die Organisation von bestimmten Veranstaltungen (IP: Genau) der Berufsvorbereitung, ähm und es gibt auch sowas wie einen Austausch über einzelne Schüler

IP: Ja, gibt es auch ja. Wenn ich jetzt zum Beispiel- wie wenn ich jetzt hier das Beispiel hatte, der eine Tis- Schüler wechselt den Tisch und geht dann zur Kompetenzagentur, das ist ebend gut für- was ich vorhin schon angedeutet habe, wenn ich merke, einer kommt öfters und braucht *intensive* Betreuung. Dann ist das ebend der Punkt, den ich manchmal nicht mehr leisten kann, wenns dann zu viel wird, wo ich dann sage, kann ja mal bei Frau (Käse) versuchen, ähm, die macht auch Nachmittags Termine, kann sich auch ein bißchen auf den Jugendlichen einstellen und ähm dann ruf ich an oder sie schreibt mal ne Mail oder andersrum, einfach wie der Stand ist, vielleicht ob neue berufliche Alternativen aufgetaucht sind, die kann ich dann wiederum bei mir ergänzen, weil das stell ich dann auch meistens erstmal nicht in Frage, weil ich das jetzt so erlebt hab, dass das meistens auch stimmt, und wenn ich den Schüler dann das nächste Mal vor mir sitzen habe, dann kann ich nochmal nachhaken, Mensch, du warst ja da, wie hats dir gefallen, wars ok, hab gehört, ihr habt und so weiter, also ich sag das dann auch, dass wir uns da austauschen, ähm dass ers dann nicht nochmal erzählen brauch oder so und ob das ebend auch wirklich so stimmt, also ich sichere mich denn wzar nochmal ab, aber- ja.

I: Ok, aber jetzt beispielsweise deine Dokumentation von dem Gespräch hier, das wäre jetzt nichts, was du jetzt (IP: Nein, auf keinen Fall) und umgekehrt wahrscheinlich auch nicht (IP: U-uh, das ist so datenschutzmäßig- ja.) Ja, ok. Und ähm vorhin hast du erzählt, dass es bestimmte Angebote sozusagen, dass es da *formal* schon festgelegt ist, wann die stattfinden (IP: Uhum). Ähm was würdestn du sagen, wie sozusagen der Ablauf der Berufsberatung hier sonst in die Schule integriert

ist, also es gibt einmal sozusagen dieses vorgeschriebene, eher formale, wann was stattfindet, und bei den anderen Angeboten

IP: Ähm bei den anderen Angeboten *außer* der Berufsberatung jetzt oder wie

I: uhum, ja sozusagen, genau. Mit den Einzelveranstaltungen, das sind ja (IP: Ja) sozusagen sind das auch dann regelmäßige Sachen oder

IP: Uhum, also es gibt so ein richtiges ähm ähm so ne Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Agentur für Arbeit, sprich der Berufsberatung, und da ist richtig auch vorgesehen, ja in Klasse neun eine öhm Berufsorientierungsveranstaltung, ähm äh zum Thema weiß=ich=nicht so=und=so, dann zehnte Klasse Bewerbungen meinetwegen, dann muss eine Elternveranstaltung stattfinden, regelmäßige Schulsprechstunden, das wird dann ebend nicht so genau benannt, früher wars auch so, dass der Besuch vom *BIZ*, also vom Berufsinformationszentrum eigentlich auch vorgeschrieben ist, jetzt ist das BIZ in Nordbezirk hat zugemacht Ende des letzten Jahres, also 2012, es gibt also jetzt- das nächste ist glaub ich in Mitte oder in Neukölln oder irgendwo, wär also wieder dieser räumliche Weg, wäre dann zwar so ein Klassenausflug, wo es ja eigentlich nicht ganz so schlimm sein sollte, aber ich hab jetzt schon mitgekriegt, dass es viele Schulen nicht unbedingt dann mehr wollen. Hab ich jetzt hier noch nicht konkret nachgefragt. War aber die Information meiner Vorgängerin an mich, dass das jetzt wahrscheinlich nicht mehr stattfindet, dass das jetzt ebend in der Schule passiert. Dass man versucht, *da* dann vielleicht Computer zu nutzen oder so, das ist natürlich schade.

I: Ja. Okay. Also ich seh schon, du hast sehr viel sozusagen von Erfahrungen, die deine Vorgängerin hier (IP: Ja) gesammelt sozusagen auch mit übernommen oder (IP: Ja) auf denen du aufbauen kannst, genau, das ist ebend auch die Frage, inwiefern sozusagen mit den Ergebnissen, die es schon gab oder die du jetzt auch produzierst, mit denen eigentlich weiter gearbeitet wird und wenn ja, durch wen eigentlich

IP: Ähm also ich hab ähm das- die Ansprechpartner quasi auch so ein bißchen übernommen, die Kontakte, also einmal diese Kompetenzagentur, dann die Berufseinstiegsbegleitung, dass ich die ebend weiter versuche zu pflegen sozusagen, ansonsten hab ich auch die äh (.) Abstände der Schulsprechstunden- also alle zwei Wochen übernommen, würde ich auch weiterhin so beibehalten, hab jetzt aber gemerkt, dass zur Zeit der Bedarf relativ hoch ist, so dass ich grad überlege, es vielleicht noch- mal öfters zu

machen, also nochmal einmal ne Woche mehr, vielleicht dreimal jetzt in den nächsten zwei Monaten ähm- vielleicht dann nicht von früh bis spät, aber halt öfters mal ne Chance geben, weil ebend grad der Andrang so hoch ist, also da denk ich, kann man das noch so ein bißchen ausbauen sag ich mal, ansonsten hab ich das zum Beispiel mit dem Schwarzen Brett übernommen, ja. Und- ja

I: Und gibt es so Dokumentation von den Lehrern, die du hier mit nutzen kannst oder andere Informationen

IP: Hm, wüsste ich jetzt gar nicht, also kenn ich *keine*

I: Okay. Ähm dann noch die Frage, bist du in irgendwelchen zusätzlichen Gremien oder Arbeitskreisen zum Thema Übergang oder Berufsvorbereitung und wenn ja in welchen

IP: Ähm (.) ähm (.) *nein*

I: Oder so A- es gibt ja auch immer so übergreifende Arbeitsgruppen zwischen Schulen (IP: Also wir haben) und Wirtschaftsunternehmen

IP: Ja, wir haben jetzt- soll ja *neu* der Berufswahl(.)begleiter- oder nee, ja. Ich glaub Berufswahlbegleiter neu eingeführt werden im Rahmen von diesem Bürgermeisterprojekt, dass sich der Bürgermeister Nordbezirk irgendwie vorgenommen hat, die Arbeitslosigkeit auf Null in den nächsten- in der nächsten Zeit zu senken und *da* gibts jetzt ebend auch ähm ne zusätzliche- n zusätzliches Angebot, was in die Schulen getragen werden soll, von ähm diesen Berufswahlcoaches, ähm (.) und *da* finden jetzt demnächst so Workshops statt, wo wir die Zusammenarbeit nochmal so ein bißchen besprechen, ähm so alle Berufsberater aus unserer Region und die entsprechenden Berufswahlcoaches der Schulen, dass man sich schon kennenlernt, dass man die Tätigkeiten abspricht, was sollen die machen, was machen wir eigentlich schon, was *bringt* was, ja. Das ist jetzt das einzige, was mit konkret einfällt, wo ich dran beteiligt bin, ja.

I: Hmhm, okay. Und sozusagen die- für die Angebote hier an der Schule, du hast schon ein paar Partner genannt, mit denen du zusammen arbeitest, also so vielleicht kannst du das nochmal (aus)führen

IP: Ja, also es gibt ebend wie schon gesagt die Kompetenzagentur, die ebend dazu dient, Jugendliche so ein bißchen intensiver zu beraten, wenns jetzt so um Bewerbungen schreiben geht, und vielleicht auch in Verbindung damit, berufliche Alternativen zu finden. Also wenn so (bei beiden) so ein bißchen

Potenzial noch da ist. Dann gibts ja noch hier an der Schule die Berufseinstiegsbegleiter, das ist ebend nur für manche Schüler, soll ebend ne intensive Betreuung sein, auch über mehrere Jahre hinweg, ebend den ganzen *Übergang* betreuend, also bis in die Ausbildung hinein, noch ein Jahr rein. Oder ein halbes. *Dann* gibts ebend noch die Schulsozialarbeiter, die natürlich wahrscheinlich auch mit- sehr *nahe* an den Schülern dran sind, ähm die sich dann an mich wenden können, wenn sie denken, beruflich gesehen könnte der auch noch ein bißchen Beratung gebrauchen. Dann gibts hier in der Schule noch ähm O=U=K, die machen *wanted*, also auch n Coaching für Bewerbungsunterlagen, ähm hab ich bisher noch keinen persönlichen Kontakt mit gehabt. Ähm *nur* die Bewerbungen hab ich in der Beratung ebend gesehen, also was dabei- die *Ergebnisse* quasi hab ich gesehen. Aber noch nicht die Leute, die dahinter stecken. Ähm weiterhin gibts zum Beispiel noch die Abi=Beratung für die Sek Zwei, also für die Oberstufe dann, (.) ähm was gibts denn noch= dann kommen diese Berufswahlcoaches jetzt neu, das ist halt noch nicht *drin*, da weiß ich jetzt nicht, wies laufen wird, wie da die Intensität ja auch sein wird, ähm ja. Mehr wüsste ich jetzt grad nicht, was an der Schule ist.

I: Und ist dann ähm die Zusammenarbeit auch mit den Einzel(.)leuten, die du genannt hast, sind dann über besondere Anlässe, also ebend einzelne Schüler (IP: Ja), das hattest du erzählt

IP: ja, also- eigentlich ja. Also ich hab mir vorgenommen, mal das Coaching auch so zu besuchen, und sowieso zu erfragen, was die da so *genau* machen und worauf sie achten beim Bewerbung schreiben, weil ich ebend festgestellt habe- also weil ich da auch ein paar Fragen zu mir schon aufgeworfen habe, ähm ja. Also auch mal so auf der persönlichen Ebene vielleicht auch sich mal vorstellen, weil ich sie ja jetzt noch gar nicht gesehen habe, also- aber ansonsten glaub ich nicht, dass so die Zusammenarbeit so eng ist, dass man jetzt unabhängig von Schülern immer damit auch was zu besprechen hat, außer es ist jetzt n Projekttag zu organisieren.

I: Okay. Und bindest du die Eltern auch mit in die Angebote hier an der Schule ein

IP: Also die Eltern werden in der Form eingebunden, dass die Einladungen und Vermittlungsvorschläge jetzt für die Jobcenterkunden an die Eltern konkret sogar gerichtet ist, weil minderjährig, ähm ansonsten werden die Eltern eingebunden dann bei Elternsprechtagen, zu Informationsveranstaltungen allgemein, (.) ähm ansonsten gibts jetzt nichts konkretes, wo Eltern *bisher* eingebunden werden, das ist vielleicht noch

so ne so ne *Lücke*, da kann man vielleicht noch was machen. Hab aber festgestellt, dass aus den Vorerfahrungen, ähm Elternarbeit ebend sehr schwer ist und dass es wohl die- ja, die Lust der Eltern, sich zu beteiligen oder ebend die Beteiligung ähm gering ist, woran es auch immer liegen mag, weiß man nicht. Ja.

I: Was denkst du, was sind die wichtigsten Punkte, wo die Eltern mit eingebunden werden sollten

IP: Ähm also ein wichtiges- ein wichtiger Punkt ist denke ich mal, wenn es darum geht, ähm bei äh Ende der zehnten Klasse oder neunten, je nachdem, welche Schulform, ähm wenns so kurz vor dem Ende ist und vielleicht ähm ääähh sich entschieden werden muss, *wohin*, auch was gibts für Optionen, auch weiterführende Schulen, gibts ja auch, oder Überbrückungsmöglichkeiten, Ausbildungen, was gibts für Ausbildungen überhaupt, was ist schulisch=betrieblich, was bedeutet das, also wenn sich im Prinzip so ein bißchen entschieden werden muss, wo ähm geht der Schüler nach der Schule hin, was macht er, ähm ob das jetzt ne Ausbildung ist oder irgendwas anderes, weil *da* wärs ja super, wenn der Schüler ebend den Rückhalt der Eltern hätte und die Eltern auch wüssten, was es für Optionen gibt und dann vielleicht auch so ein bißchen ihre Meinung sagen können, weil wär ja schön, wenn- wenns irgendwie passt, wenn der Schüler sich dann mit den Eltern auf dem selben Level befindet, das wär so *prima*.

I: Ja, okay, dann kommen wir zum *Schluss* ((lachen)), ähm ja, vielleicht nochmal so einleitend in die letzten Fragen, was glaubst du, was brauchen oder bräuchten Schulen für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs

IP: Auf jeden Fall würde ich sagen ein *transparenteres* System, äh bedeutet (I: In Bezug auf was) also- in Bezug auf die *Angebote*, ähm also es gibt finde ich sehr viele Sachen, die aber auch teilweise sehr ähnlich sind, wo selbst ich manchmal den Unterschied nicht ganz durchblicke. Also ich hab ja jetzt schon zwei genannt- oder drei, die bei Bewerbu- oder *vier*, alle helfen ja irgendwie bei Bewerbungen, wer hilft nun wem, zu wen gehe ich, wenn ich da ne Frage, wer ist mein *Haupt*ansprechpartner, das wäre ja auch schonmal ganz sinnvoll, also das würde auf jeden Fall schonmal ein bißchen- vielleicht n Ansprechpartner weniger, aber dafür mehr Zeit und mehr Betreuung. Also das es so ein bißchen- ja, offener, also transparenter ist, irgendwie in der Richtung, für die Schüler auch. Dann wärs ja auch gut, wenn sie vielleicht n bißchen durch dieses schon fast *Über*angebot, wird ihnen ja sozusagen alles hinterher getragen, also jeder versucht den mal ranzuholen, jeder fragt mal, wie siehtsn bei dir aus, ähm vielleicht verlassen

se sich da auch schon irgendwie drauf, dass sie dann so ein bißchen ja, die Eigeninitiative da nicht mehr so vorne mit an ist, weil irgendwie wirds schon. Irgendwer hat immer irgend ne Idee, wies weiter gehen kann oder erinnert mich an dies, erinnert mich an das, also das könnte- also es kann- *klar*, kanns sehr hilfreich sein, so viele Angebote, ähm ist ja immer gut gemeint sowas, aber es kann ebend auch so- vielleicht so ein paar Sachen nach sich ziehen, die ebend negativ sein könnten für die Schüler. Ähm ansonsten Schüler- brauchen Schulen denke ich mal auch ähm Möglichkeiten für die Schüler, n Einblick in die Praxis zu kriegen, also die machen ja schon n Schülerpraktikum, ähm soweit ich weiß ist es nur eins, vielleicht wäre es schön, zwei zu haben, dass man- wenn man das erste mal äh gemerkt hat, das ist *überhaupt* nichts für mich, dass man ebend die Chance hat, noch was zweites auszuprobieren, dass man da vielleicht Raum für findet. Selbst wenns vielleicht auch mal so ein Praxis*tag* ist, wo man sich mal was anguckt, wo man sagt, die Schüler, die sich für *den* Bereich interessieren, gehen mit dem Lehrer zu der Firma, oder sowas vielleicht, also ein bißchen mehr Praxiseinblick, weil ich hab jetze so festgestellt, dass die Schüler eher so auf die Praxis reagieren, also so- eher so ein bißchen gucken, ja wie ist es denn, was wollen Arbeitgeber, da werden sie immer so ein bißchen hellhörig, vielleicht auch mal, dass ein Arbeitgeber erzählt, mal ne Elternveranstaltung mit nem Arbeit*geber* zusammen, wo der erzählt, worauf *er* achtet bei Bewerbungen, das wäre für Eltern und auch für die Schüler natürlich auch interessant beim Bewerben. Das denk ich mal, ist auch interessant, weil ähm ihnen wird hier so viel von vielen Leuten erzählt, aber ähm wie es jetzt *wirklich* aussieht, das kann ihnen eigentlich nur ein Arbeitgeber sagen. Ja.

I: Uhum, okay, und was bräuchtest *du* für die erfolgreiche Beratung- sozusagen Betreuung eines erfolgreichen Übergangs, oder der Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs

IP: Ähm also ich hab schon Z- also ich denk mal, ich hab schon viele gute Hilfsmittel, dass ich ebend Ansprechpartner *habe*, vielleicht bräuchte auch ich äh n besseren Überblick über die Ansprechpartner, also zumindest, dass ich schonmal mehrere Kontakte habe, dass ich selber auch weiß, wann ich wen wohin schicke, was ich noch brauche, ist dass ich- das kommt aber auch erst mit der Zeit, also hier so ein bißchen (.) ja, etabliert bin einfach, dass Lehrer und Schüler mich so ein bißchen kennen, wissen, dass ich jetzt hier bin, mittlerweile, hab ich heute gemerkt, hat sichs schon so ein bißchen rumgesprochen, aber das ist halt ein langsamer Prozess, also ich denk mal, das würde auch nochmal helfen. Ansonsten ähm würde ich mir *wünschen*, ein bißchen mehr Zeit zum Beraten zu haben. Also weniger andere Aufgaben, was jetzt so Sachbearbeitung oder so ne Geschichten

betrifft, wo man einfach mal sagen kann, lass uns doch einfach mal ganz lange erzählen. Und ganz lange einem Thema widmen. Und das vielleicht auch für jeden mal möglich zu machen. Äh oder für manche ebend öfters mal so ein bißchen länger ähm ja, das würde ich mir wünschen.

I: Uhum, okay. Ja, dann vielleicht noch gefragt, was sind nach deiner Einschätzung nach die größten Pluspunkte für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs für ihre Schüler

IP: Ähm Pluspunkte bedeutet jetzt, was *hilft* dabei (I: Vorteile) ja, okay. Ja, wenn sie wissen, was sie wollen, ähm wenn sie Unterstützung haben, vor allem auch ähm von Freunden=Familie vor allem, ähm wenn sie wissen, wo sie sich bei Fragen hinwenden können, vielleicht einen konkreten Ansprechpartner, dem sie auch ein bißchen vertrauen können, ja. Gute Bewerbungsunterlagen und ihre Stärken kennen und auch die wissen zu präsentieren. Also das ist auch immer so ne Sache, dass sie sich so ein bißchen verkaufen können. Ja. Das si-

I: Okay, und was wären deiner Einschätzung nach die größten Stolpersteine für die Gestaltung des Übergangs für-

IP: Ähm ((lacht)) alles Gegensätzliche, also ähm ja, also wenn sie wirklich ähm irgendwie so ein bißchen *allein*gelassen sind, also wenn sie vielleicht selber grad nicht weiterkommen, nicht wissen, ähm ja, ich hab jetzt hier so ne Vorstellung, ich möcht zum Beispiel was Soziales machen, aber was gibts denn da jetzt alles, was kann ich n da jetzt machen und wie komme ich da *hin*, ähm wenn sie dann vielleicht nicht wissen, wen se fragen können, oder wenn se gar nicht erst auf die *Idee* kommen, jemanden zu fragen, uhm ne, wenn sie so ein bißchen vor sich hindümpeln, dass sie vielleicht auch so ein bißchen links liegen lassen, weil uhm ja, ist halt unangenehm, uhm also das ist n Stolperstein, wenn sie auf der *Stelle* so ein bißchen treten und entweder sie keiner rausholt oder sie selber nicht es schaffen, sich da selber so ein bißchen rauszuziehen. Ansonsten ebend, ja, wenn sie- wenns *zu* unübersichtlich ist, wenns zu viel wird. Wenn Schule, Prüfungszeit auf sie einprallen, Bewerbungs*fristen*, Bewerbungsunterlagen überhaupt mal erstellen, Beratungstermine wahrnehmen, ähm Vorstellungsgespräche, ja Schule, Hausaufgaben, vielleicht noch private Schu- ähm also *das* sind so die Stolpersteine, dass *viel* glaube ich, grad zu dieser Zeit, auf einmal kommt. Ähm ja, ob das jetzt beruflich oder privat ist oder in der Schule.

I: Ja und Pubertät

IP: Ja, genau. Also dass das alles so zusammen(.)fällt.

I: Okay, dann (les) ich dann noch die letzte Frage, gibt es noch was wichtiges, was ich vielleicht vergessen habe, oder was du denkst, was vielleicht noch wichtig für das Thema ist, das du noch gerne

IP: Also ich finde- ich weiß nicht, ob wirs jetzt schon so konkret hatten, aber ich finde auch jeden Fall, dass es- dass für das Thema *Übergang* auf jeden Fall wichtig ist, ähm dass man äh (.) ja, wirklich Schüler auch berät. Also dass diese Beratung, ob das jetzt Berufsberatung von uns ist, oder von irgendwem anders, dass das auf jeden Fall ein wichtiges Thema ist, wo Schüler auch glaub ich wirklich Hilfe brauchen und Unterstützung und ähm dass das schon super ist, dass versucht wird, verschiedene Aspekte da herauszufinden. Wo so ne Lücke vielleicht noch ist, ist wirklich die Sache mit den Eltern, dass man da so ein bißchen- wie kommt man an die Eltern ran, weil das anscheinend grade so ne Tendenz ist, die so ein bißchen auffällt, dass da ebend noch so *Potenziale* bestehen, aber ansonsten denke ich, ist Übergang für Schüler *schwierig*, ein schwieriges Thema und deshalb finde ich es auf jeden Fall gut, dass es da Ansprechpartner gibt für. Ja.

I: Und was würdest du sagen, was- ähm jetzt sozusagen aus deinen Erfahrungen heraus, was so die beste Form der Beratung eigentlich ist, sind das eher die Eins=zu=Eins=Gespräche oder ist das gerade die Kombination vielleicht

IP: Also ich würde sagen, die beste Form ist auf *jeden* Fall n Eins=zu=Eins=Gespräch, wenns dann n bestimmtes Thema gibt oder sich eine Hürde im Gespräch sich auftut, wenn man zum Beispiel merkt, der Schüler hat n Denkfehler, ähm er hat n unrealistischen Berufswunsch, denkt, er kann mit äh mit ner schlechten Note in dem und dem Beruf landen, *dann* könnte man zum Beispiel wen einbeziehen, wie so n Arbeitgeber, der aus seiner Sicht das nochmal erzählt, also dass man dann, wenns thematisch passt, uhm ne gezielte Person mit reinholt, aber dass es eigentlich denke ich am sinnvollsten ist, wenn der Schüler einen Ansprechpartner hat, der ihm zwar auch Wissen vermitteln kann, wo er aber auch ähm einfach mal so wen hat. Einfach mal zum Erzählen. Der da für einen da ist so.

I: Okay, ja super, vielen Dank

IP: Gerne

1284 I: Für den ausführlichen Einblick in die Praxis sozusagen
1285
1286 ((lachen))

Transkription des Interviews mit Hr. Marx 18.06.2013

Daten: Interview Hr. Marx 18.06.2013

Ort der Datenerhebung: RVO

Beginn: 07.30 Uhr Ende: ca. 09.30 Uhr

Dauer Aufnahme: Insgesamt: 1:49:59 Std.. Aufgeteilt in zwei Dateien.

Datei Nr.01:41:01 Std. (Dateiname: LS_50068.WAV)

Interviewerin: L.-M. S.

Transkript erstellt von A.-M. H.

Transkriptionsregeln:

(.)	kleine Pausen
(3)	längere Pausen (in Sekunden)
=	schnelle Anschlüsse
, ?	steigende oder stark steigende Intonation
: .	leichte oder stark fallende Intonation
*	betont
°	leiser
LAUT	lauter
wa-	abgebrochene Äußerung, Korrekturansatz
schu:::	gedehnt
(vermutetes Wort)	unsichere Transkription
(?)	unverständliches Wort
[…]	Bemerkung wie bspw. Teilnehmer lachen, reden durcheinander

L: Und die Listen, die erstellen dann die Klassenlehrer oder wie kommen sie an die Daten,?

M: Na, ich hab drei Stichtage, 30. April (.) ähm was war denn das dann (.), also nach Ostern 30. April und jetzt End- Endstand und die lass ich mir immer geben und danach laden wir uns, weil wir die=die die Wünsche kennen, also (.) ich hab einen Ausbildungswunsch und danach haben wir uns dann die=die Leute noch eingeladen.

L: Ja::

M: Und das wäre jetzt (.) ich habe einen Ausbildungsplatz, aber die meisten machen entweder AVO, bleiben bei uns, also elfte Klasse, hier in dieser Klasse (.) oder gehen ans OSZ, die hier waren nicht am OSZ, war ne andere Klasse und nur die hatten jetzt hier (.) ne Ausbildung.

L: Und äh im April als Stichtag (.) das ist dann so die Zeit, wo die sich bewerben müssen oder

M: Also bis dahin sollten sie es schon machen, aber ich muss sagen, wir haben es dies Jahr wieder *Ausbildungsbetrieb*, also wie soll ich´s sagen (.), da saßen die Ausbilder und da saßen die Schüler und sie haben *nicht* zueinander gefunden und es waren auch Ausbildungsbetriebe dabei, die waren nicht bereit, weil ich sagte *lassen se den doch mal Probe arbeiten*, der Aufwand ist zu groß.

L: Aha (.), okay.

M: Weil ich hab da so´nen Bild im Kopf, ähm wir hatten ne Schülerin, also ne Schülerin, die ham wa gesehn, die ist feinmotorisch (.) und Optiker, aber nich=nich von den Noten her, also Optikerbude, die würden nicht mal die Bewerbung so richtig angucken und da hab ich immer gesagt *mensch lasst die doch mal arbeiten*. Die Zensuren sind das Eine und die=die die praktischen Fähigkeiten, die ihr braucht das andere und aber

L: Die Mühe macht sich dann kein Arbeitgeber.

M: Nee, nee.

L: *Schade.*

M: Also nich (.) ich sag immer nich alle, aber ich sag mal so, die meisten kleinen wahrscheinlich, weil se (.) keen Personal dazu haben, die großen machen´s ja in der Regel, aber die haben auch schon frühzeitig Bewerbungsschluss, wie die Born und=und und Siemens und die sind ja alle schon im Dezember durch.

L: Ja, das haben wir auch gesehen, dass viel von den ähm (.) ja, dass es so schwierig ist, das abzustimmen mit den Zeiten oder dass es oft gar nicht so klar ist. Manche Arbeitgeber haben ja schon total früh, 1,5 Jahre oder 2 Jahre vorher Bewerbungszeitraum, da ist ja (.) da ist die Entscheidung vielleicht noch gar nicht bei den Schülern da oder die Beratung auch noch ne andere, also das ist dann irgendwie

M: Wobei, wo ich entsetzt bin, ist eigentlich (.) wir hatten uns an den Wirtschaftskreis gewandt und haben so, sag ich mal, sinngemäß gesagt, wir kennen ab Klasse 9 die Berufswünsche unserer Schüler, die kennen wa ja wirklich über die Arbeitsagentur und ihr habt jetzt die Möglichkeit, im Januar sind das 14 Tage, bzw. die Ferien dazu wären es drei Wochen, die einfach mal (.) einzuladen zum Arbeiten, Praktikum oder so. *Null Reaktion* von (der) Wirtschaft. Also der Wirtschaftskreis selber hat´s weitergegeben, es kam also in allen Nordbezirk-Betrieben an, aber keine Reaktion von den Betrieben.

L: Ah, okay. Und dieser Wirtschaftskreis, der ist hier speziell für (.) also für die Region oder für den Bezirk,?

M: Jede Region hat nen Wirtschaftskreis, ja (.) mmh.

L: Ah, okay. Und das ist auch so ein (.) mit dem stehen sie fest im Austausch oder so´ne Art Kooperationspartner quasi.

M: Na die wichtigsten Sachen, also (.) Wirtschaftskreis, Handwerkskammer, äh dann Metall verarbeitende Industrie, die haben auch so´nen Kopfverband gebildet, da kann ich auch Schüler eintragen, in denen ihre Datendatei, das heißt Name und E-Mailadresse und dann (.) krieg- kriegen die Schüler irgendwie Post dann.

L: Super, dass das dann schneller vermittelt wird alles. Ja, klasse. Ja, hab ich schon gesehen, dass ja auch an ganz vielen Wänden viele Kontakte

M: Ja, aber äh Aufwand und Nutzen. Und dies Jahr, also letztes Jahr (.), wir haben dieses Jahr wieder alle versorgt, also sie haben entweder nen Ausbildungsplatz, sie haben ne weiterführende Schule, äh oder machen bei uns, wie auch immer (.) Soziales Jahr, Praktisches Jahr, also sag ich mal so, bestimmt 98 Prozent, aber es sind zu wenig in Ausbildungsplätze, also in richtige ordinäre Ausbilder, die meisten machen dann Oberstufenzentrum und das ist (.) ist eigentlich nicht unser (.) unser Ziel. Und dies Jahr ist es noch (.), ist es sogar (.), sind wieder alle versorgt, aber der Anteil derer, die ne Lehrstelle haben, ist wirklich gefühlt weniger, als im letzten Jahr und sie hatten sich (.), also wir hatten ne große Gruppe, 110 Schüler waren das im=am 30. April, die noch gar nichts hatten und noch nich mal beworben, obwohl sie nen Coach hatten.

L: Ja:::, ja. Ja, was macht man mit den Schülern, wie ist da so einbisschen

M: Ja, also da sind wir wirklich ratlos, also ist (.) ich nenn mal ein Beispiel, was so für mich (.) wo ich sage, das kannst du gar nicht nachvollziehen. Also zwei Beispiele sind´s eigentlich, das erste Beispiel (.) der Coach sitzt ((Gegenstand wird auf Tisch gehauen)), die machen die Bewerbungsunterlagen fertig, Arbeitsamt gibt Geld, die Briefmarke ist drauf und hier vorne an der Bushaltestelle ist der Briefkasten. Der Schüler muss bloß noch mit dem fertigen Umschlag zum Briefkasten gehen und wird eine Woche später gefragt, na haste es abgeschickt,?, nein hab ich vergessen, der Bus kam grad. Und die zweite Sache ist, dass Eltern hier stehen und (.) fragen, ja was sie mit ihrem Kind machen können, sie haben da gar keine Ahnung, ähm Schule macht ja auch zu wenig in Berufsberatung (.) und dann sag ich immer, dann haben sie sich wahrscheinlich mit

ihrem Kind nicht abgestimmt oder die Einladung nicht bekommen oder irgendwas zu diesen ganzen zahlreichen Veranstaltungen. Also das sind so zwei Sachen, wo sie irgendwo dazwischen (.) wo´s klemmt.

L: Ja, wo es schwierig ist irgendwie. Ja.

M: Was natürlich viel passiert, (worauf ich ja noch gar nicht eingegangen bin), ist die Tatsache ähm::: dass die Schüler in Berufe reinriechen können, also es ist nicht nur das dreiwöchige Praktikum, sondern auch äh die (.) also bei OUK, Qualifizierungsverein für Energie- und Umwelttechnik, die also über zwei Schuljahre lang, ich glaube acht oder neun verschiedene Berufsrichtungen anbieten, wo die Schüler einen Tag lang dann tätig sind und irgendwas herstellen (.) und im nächsten Schuljahr soll für die achten Klassen sogar noch 14 Tage äh Berufsorientierung dazu kommen, neun weitere Berufe, wo sich mal 60 Schüler (.) ausprobieren können, also sie gucken sich wohl von den neun Berufen (.) drei können sie sich raussuchen, da machen se so ne Art Orientierung und einen davon machen sie dann eine Woche beim TÜV, TÜV Rheinland. Das wird auch noch ne spannende Sache.

L: Ja::

M: Ob das überhaupt einen Einfluss hat auf Berufswahl oder (.)

L: Ja (.), vielleicht kriegen wir da ja ein bisschen was raus.

M: Ja.

L: Also das ist ja (.) ja genau unsere Frage auch, woran liegt das, dass sich so Wünsche oder auch so ein Bewusstsein vielleicht erstmal bei den Schülern entwickelt überhaupt für das Thema. Das scheint ja auch so ein Knackpunkt zu sein und äh

M: Also für mich ist der Knackpunkt, die Schüler aufzuschließen, dass sie rechtzeitig beginnen sich für (.) sag ich mal für nach Klasse 10 umzusehen. *Ach, ich hab ja noch Zeit, drei Monate sind ja noch Zeit, ach ich wiederhol ja, ach ich mach nen Soziales Jahr, ach ich geh erstmal Geld sammeln* und so weiter.

L: Sammeln,?

M: Berufsagentur für Arbeit, war ich zufällig bei nem Gespräch mit dabei *ja was machste denn danach* und zwar es ging darum, sie wollte Zugbegleiter werden und der Zugbegleiter, den gibt´s aber erst 18 und sie war 16 und jetzt ging´s darum, dass sie schon mal irgend noch ne Ausbildung macht in diese Richtung(.), *nein*, sie will erstmal *Geld sammeln* und auf die Nachfrage, warum sie überhaupt Geld sammeln will (.), naja jobben hier und jobben da und (.) joa.

L: Mmh, okay. Aber nichts *Richtiges* irgendwie.

M: Nichts Konkretes, nein.

L: Ja, ja. Und ähm, sie haben jetzt schon ganz viele spannende Sachen äh angesprochen, ähm da würde ich gern nochmal nachfragen, also sie haben gesagt, die Wünsche ähm von den Schülern kriegen sie über die Berufsberaterin der Arbeitsagentur, die führt dann Listen und reicht die auch an sie weiter,?

M: Mmh.

L: Ah, okay. Und

M: Also im Prinzip ist so, dass erstmal in der=der 8. Klasse begonnen wird, ähm (.) im WAT Bereich eigentlich schon in sieben, aber da ist es noch unterschwellig, in sieben wird begonnen eigentlich zu gucken, was denen ihre Stärken sind. Da gibt´s den (.) dieses=diesen Sieben-Punkte-Plan oder die sieben Stärken, äh wo haben wir die aufgegriffen, von (.) Komm auf Tour, die haben da so sieben Stärke-Punkte und daran (.) das tun die auch in irgendsoner Art Parcour überprüfen und den Schülern geben und vorher nen Fragebogen an die Eltern, dass sie ihre Kinder einschätzen können, dann schätzen die die Kinder ein und dann kann man das mal deckungsgleich machen. Eigentlich ne spannende Sache. Und das wollen wa (.) das nehmen wa in den Sozialkundeunterricht, Ethik und WAT, also Wirtschaft-Arbeit-Technik rein (.) und das spannende an der Sache ist, wenn´s dann *richtig* funktioniert (.) und das ist eben ein inhaltliches Abstimmungsproblem, äh es sind zwei Klassen, werden immer (in) drei Gruppen geteilt, da ist einmal der Klassenleiter dabei, da ist der Arbeitslehrelehrer dabei, also WAT-Lehre und da ist nen Informatiker dabei. So und der äh Arbeitslehrelehrer übernimmt das Modul, äh was war das, Anfertigung eines gebrauchsfähigen Gegenstandes

L: *Aha*, das klingt jetzt kompliziert erstmal ((lacht)).

M: Ja, wir haben (.) ich sag mal so, das denk ich mir, ja was soll das sein (.), ja das soll eine Umschreibung dessen sein, dass man was herstellt, aber keine Werkstätten braucht. Weil´s Schulen gibt, die haben keine Werkstätten und dann müssen ja unsere Arbeitgeber, also nicht die Sozial- die=die Senatsverwaltung, die Werkstätten beschaffen, wenn man´s reinschreibt und so ein Gebrauchsgegenstand, das kann ja auch ein Salat sein oder irgendwas.

L: *Ah* (.), ja.

M: Aber wir haben die Werkstätten. So und der Informatiker ist klar, die kommen in die Kommunikationstechnik, was früher das ITG war, Informationstechnische Grundlagen und der Klassenlehrer übernimmt die=die Lebenswegplanung, also äh=äh einige Teile sind aus der Ethik geklaut, das ist immer jetzt so im Rahmenplan, dass die sich da gegenseitig irgendwie (.), aber es passt eben da rein *ungesundes Frühstück*, gesunde Ernährung.

L: Aha, ja.

M: Das ist dann wieder für die Klasse gut. Und das ist in sieben und acht und dabei entstellen die ein bissel so nen Stärkekatalog von den Schülern, äh wird zur Zeit leider

noch nicht so visualisiert, das soll im nächsten Jahr ein bisschen anders werden, ähm (.) und es ist auch noch nicht die Verbindung, die gehen ja gleichzeitig noch zur OUK, zum Qualifizierungsverein und machen dort Holz, Metall, Farbe, Elektronik, Elektrotechnik. Es::: spielt aber noch nicht die Rolle im Unterricht, also die Verzahnung fehlt noch, die Schüler sehen das noch als netten Ausflug an und sie haben da irgendwie ne Blinkschaltung hergestellt und sind stolz drauf, aber es hat eben noch nicht den Niederschlag jetzt wieder im Unterricht. Also die äh die bauen dort so nen netten Kugelstän- Kugelschreiberständer aus Alluminium, wird gesägt, gefeilt, gebohrt, technische Zeichnung könnte im Mathematikunterricht ne Rolle spielen, aber das ist noch nicht verzahnt. Das ist (.) das (.) ich sag mal so, da sind wir wahrscheinlich als Lehrer noch zu sehr (.) zu starr. Es gibt nen Rahmenplan und da steht das jetzt sinngemäß nicht so, also es steht zwar sinngemäß drinn, dass man auch mal ein Objekt in 3D zeichnet, aber da nimmt man dann lieber nen Würfel oder so, also das (.) da müssen wir uns noch aufschließen und dann *passt* das eigentlich und dann haben die praktisch am Ende, hoffen wir, haben wir konkrete Vorstellungen was die Stärken sind und die Potenzialanalyse tut das dann noch auf´s Papier bringen. Also von Inrent, Institut Inrent.

L: Ja, das hab ich schon mal gehört.

M: Auch ne Maßnahme von der Arbeitsagentur und der Träger ist eben Inrent, die führen die Potentialanalyse durch, ähnlich wie das K. a. T. macht, mit so nem Parcour, also konkret werden se beobachtet und es gibt ne Auswertung. Und *das* greift die Arbeitsagentur in Klasse 9 auf.

L: Okay.

M: Und macht jetzt gezielt Berufsberatung, also guckt, äh ich sag mal beispielsweise ein grüner Daumen ist einer der Stärkepunkte, soviel Gärtner brauchen wa aber nicht und=und guckt jetzt, welche Berufsrichtung gibt´s denn, die praktisch das als (.) als Schwerpunkt haben oder als Spezialrichtung oder wie auch immer und kann die Schülerin gezielt beraten. Und in Klasse 9 denn so, etwa so zweites Halbjahr, Mitte zweites Halbjahr, wird konkret abgefragt, also erster Berufswunsch oder Vorstellung, zweiter Berufswunsch ((räuspert sich)) nachdem se schon Praktikum gemacht hatten (.) und äh diese Vocatio, das ist ne Ausbildermesse

L: Ah, die war jetzt gerade ne,?

M: Die ist auch sehr groß angelegt, da haben alle Schüler die Möglichkeit in diesen zwei Berufsrichtungen ((Schulglocke läutet)) bis zu vier Aussteller, Manager, äh also die praktisch sich mit diesen Berufen auskennen oder sogar einstellen, Gespräche zu führen. Ja, das ist (.) so endet das in Klasse 9 erstmal.

L: Ja.

M: Und in Klasse 10 kommt dann das Coaching dazu, von externen Personen, also das macht auch der Qualifizierungsverein (.) und da hat sich das Arbeitsamt geteilt, also was heißt geteilt (.), äh es gibt Schüler, die sind (.) die haben so klare Vorstellungen, da sagt

sich das Arbeitsamt, das können wir vermitteln, also wir können Angebote machen und sie müssen sich halt bewerben. Äh dann gibt´s Schüler, äh die schwanken noch hin und her oder sie brauchen noch Unterstützung bei den Bewerbungsunterlagen, das wäre das Coaching (.), da sind so zwischen 60 und 80 Schüler, wir haben ja immer acht Klassen oder sechs Klassen (.) und dann gibt´s nen Teil, äh der hat gar keine Vorstellungen, das übernimmt die Kompetenzagentur (.) vom Jugendamt und äh die Berufseinstiegsbegleiter, die wir haben. Und denn ist eigentlich jeder Schüler versorgt, also jeder könnte wirklich am Ende mit ner Lehrstelle oder weiterführenden Bildungseinrichtungen die Schule verlassen. Schulschwänzer erreichen wa nich, erreicht auch nich die Kompetenzagentur und joa denn gibt´s wieder diese Sachen, wie Plan B, das ist auch so ein

L: Ein Träger oder

M: Ja, Plan B auch vom Jugendamt organisiert, äh ach Gott, ach wir machen ganz viele Sachen, also wir versuchen praktisch für jeden Schüler (.) äh sein=sein individuelles Bild zu finden, wenn er sich darauf einlässt. So (.) und wer im Boot fehlt, sind die Eltern. Elternversammlung (.), also es gibt Klassen, die haben ne sehr gute Elternversammlungsbelegung, Berufsberatung spielt leider nicht so die Rolle, wenn wir einladen, also sag ich mal die *wir* sag ich immer die Arbeitsagentur, da stehen denn immer im Halbjahr, Winter, wie geht´s weiter mit meinem Kind nach Klasse 10, Abitur ist natürlich ähnlich, also Frau Glaser, elf, zwölf, dreizehn ist identisch, ähm (.) wer steht denn da alles da, äh Kompetenzagentur, Arbeitsagentur, Oberstufenzentrum, Abiturberater, äh::: das Jugendamt, Soziales, Ökologisches Jahr, wie heißen die (.) Bildungsträger, also hier die D und B, wenn se den kennen. #00:00:00-0#

L: Ja, vom Namen. #00:00:00-0#

M: Also, ich sag mal so, die machen wohl so ne Art private Ausbildung und vermitteln dann. Sind sagen wa mal sieben, acht Leute, die im Podium sitzen und bei den Eltern sitzen vier. Und das hatten wir zweimal gemacht, dann ham wir gesagt, Aufwand und Nutzen ist nicht so prickelnd, dann haben wir Elternbriefe geschrieben, wo alles lang (.) als Überschrift so, als Form, wo die ganzen Termine drinn standen. Äh (.) die ersten Exemplare haben wir schon auf dem Schulhof gefunden, also nicht den Schülern mitgegeben, sondern den Eltern. Das war auch nicht so (.) wo man sagt, schade um das Papier eigentlich erstmal. Internet liest keiner so, also vielleicht bei Jappi und Co, aber (.) keine Ahnung. Und (.) was hatten wa denn noch für ne Variante (.), *achso* die letzte Variante war gewesen, wir ham uns die Dienstleister eingeladen, zum Beispiel DMB und die kommen dann mit Azubis allen an. Also die kochen, die backen, die nähen, die ham ihre=ihre Bubiköpfe da zum frisieren, die ham=bringen ihre Blumen mit, ihre Floristen, also wirklich bunter Strauß (.), einschließlich Arbeiterkind.de, ähm (.) also solche weiterführenden Maßnahmen, Krankenkassen etc.. Ham Unterrichtsverlagerung gemacht, also für neun und zehn war´s Pflicht am Abend nochmal vorbeizuschauen und das war der Tag der Elternsprechstunde, also wo die Eltern sowieso die Möglichkeit hatten in die Schule zu kommen. Es waren kaum Eltern, die da mal rein geguckt haben. Und das::: und da sag ich mir (in gewissen) (.), also liegt eigentlich meistens jetzt in meiner Person immer, als (.) ja ich krieg´s an die Arbeitslehre nicht los. WAT ist (.) wir haben zu klein besetzt, also zurzeit sind nur zwei Mann da. #00:00:00-0#

L: Oh jeh. Okay, ja. #00:00:00-0#

M: Frau W. ist im Dauerkrankenzustand, so und dann war´s das schon. Also krieg ich´s nie vom Tisch so richtig, also aufgebaut hab ich´s ((lachen)), aber krieg´s nicht vom Tisch runter. Ähm (.) fällt uns nichts mehr ein. #00:00:00-0#

L: Elternarbeit, ja das ist so ein Knackthema. #00:00:00-0#

M: Da gibt´s zwar überall Leitfäden und wir geben das auch alles weiter. Die Deutsche Bank lädt ein oder so, aber ich hab nicht das Gefühl, dass es irgendwie groß (.), du bist jetzt alt genug, mach mal:. Aber die Fragen zeigen wieder deutlich, dass se eigentlich gar nich, sie kennen sich in den Berufsrichtungen nicht mehr aus, die ham ja teilweise neue Bezeichnungen, neue Schwerpunkte, sie kennen sich nicht aus, wie´s überhaupt ist mit BaföG und (.) äh dann gibt´s, ich denk mir das ist bei uns weniger verbreitet, aber auch die befürchten, wenn das Kind einen Lehrvertrag übernimmt, dass denn äh Teile des Kindergeldes oder Sozialzuschläge wegfallen, was ja auch so ist. Ähm Wegfallen wird wohl weniger zutreffen, nehm ich mal an, bei uns, also zumindest, da wir die gymnasiale Oberstufe haben. Ja (.) und da (.), also wie gesagt, gerade bei der Elternbeteiligung #00:00:00-0#

L: Mmh, ein Knackpunkt. Ja, ja. #00:00:00-0#

M: Also wir haben alles ausprobiert. Alles was so in einschlägigen Fachliteraturen steht. #00:00:00-0#

L: Ja, kommt man irgendwie nicht ran. #00:00:00-0#

M: Das nächste, was wir uns jetzt schon überlegt hatten, ob wir eine Veranstaltung, also zum Beispiel die von ähm (.) von der Vocatio, dass wir die mit den Eltern zusammen machen. Also Schüler und Eltern, damit die das auch mal hören, was eigentlich für Chancen da drinn stecken. Äh gleichzeitig, dass die das OUK, weil die zu demselben Zeitpunkt haben die ihre Bewerbungsunterlagen erarbeitet, also mit Profifotograf, mit Leuten, die aus der Wirtschaft kommen, eigentlich durchgesehen vom Deutschlehrer und sie nehmen immer wieder ihre *ursprünglich* erstellte Bewerbung, wo Omma mal durchgeguckt hat mit Rechtschreibfehler. Da steht der Satz drinne was die Hobbys sind, rumhängen und mit Freunden Musik hören, wird immer wieder verbessert, auf Hinrichtung des Unternehmens, also was die Hobbys sind, *das bin ich nich*, also schreiben se wieder ihren Satz rein, Musik hören, Fußball spielen. #00:00:00-0#

L: Ja (.), ja kniffliges Thema auf ganz vielen verschiedenen Ebenen. Also was sie ja grad noch angesprochen haben, ist, ähm mit wievielen externen Partnern sie zusammen arbeiten, das ist ja auch Koordinationsarbeit, ne,? #00:00:00-0#

M: Koordinationsarbeit. Ja, das schlimmste ist eigentlich die Koordination der Geldmittel. Also erstens Mal muss ich´s immer rechtzeitig beantragen, zweitens Mal muss ich aufpassen, dass es gar keine Doppelfinanzierung gibt. #00:00:00-0#

L: Okay, was ist da das #00:00:00-0#

M: Doppelfinanzierung, also es gibt (.), also der Bund finanziert, die Stadt finanziert un die EU finanziert und es darf kein Schüler doppelt finanziert werden. #00:00:00-0#

L: *Aha*. #00:00:00-0#

M: Also es ist eine ganz komplizierte Kiste. Also man muss genau aufpassen, welchem Partner man welche Zusage macht, dass se praktisch sich nicht gegenseitig die Gelder abtreten, weil dann (.), also es ist schwierig. Weil dann macht zum Beispiel ne Doppelfinanzierung, sowohl EU als auch Berlin und denn die ganzen Abkürzungen, also BVBO, BO, äh BOP, BOB, äh fragen se mich jetzt nicht, jeweils alles verschiedene Geldquellen und man muss wirklich höllisch aufpassen, dass man nich doppelt finanziert. #00:00:00-0#

L: Ja. Und ähm was passiert, wenn das dann doch mal passiert,? #00:00:00-0#

M: Na fällt die Förderung weg. #00:00:00-0#

L: Die (.) das kriegt die Senatsverwaltung oder #00:00:00-0#

M: Wer auch immer das koordiniert. #00:00:00-0#

L: Die kriegen das schnell mit. #00:00:00-0#

M: Ja, ja. Na die wollen ja auch Schülerlisten. Es geht ja immer darum:: #00:00:00-0#

L: Es wird engmaschig kontrolliert dann auch. #0:00:00-0#

M: Ich geh davon aus, da die immer (.), die Eltern müssen ja unterschreiben, dass ihre Adressen rausgehen, dass es also irgendwo so ne Datenbank gibt, die das im gewissen Sinne, sag ich mal, abgleicht. Die Partner stehen relativ fest. Also wo wir noch Partner suchen (.), also wir hatten mal Partner, aber die sind (.), also schläft immer ein. *Deutsche Bahn*, da ist die Kollegin, die da zuständig war irgendwie entlassen, also die Mailadresse gibt´s auch nicht mehr, äh dann wollte BVG einsteigen in der Region, aber (.) wir hatten letztens, wer war denn das, (privat) äh Mikroelektronik, Mikroprint, ein Betrieb aus der Region sag ich mal und war auch hier, hatte auch dazu (.), es ging um Anlagenbau, Mechatroniker, also Maschinenelektroniker sag ich mal im weitesten Sinne für=für Mikroprintmedien. Waren auch bestimmt zwölf, dreizehn interessierte Schüler da (.), äh und da hatte ich auch das Probearbeiten angesprochen, *nein* grundsätzlich *nein* und dann hatte ich auch ne Unterhaltung gehört zwischen Arbeitsamt und Arbeitsagentur und der Kollegin äh von der Firma und sie beschwerte sich, sagte, sie schicken mir zweihundertzwanzig Leute, aber was soll ich mit denen und dann war auch wieder die (Ansage), na dann lasse se die doch mal arbeiten, *dafür ham wa gar keene Zeit*. Also es müssen wahrscheinlich die Bewerbungen, die Zensuren, das muss alles stimmen und nur dann ist es perfekt und ansonsten #00:00:00-0#

L: Wird gleich gemauert. Mmh. #00:00:00-0#

M: Ja. Und das wird *mit*, also *mit*, also ich seh ja manche Jugendliche, die würd ich auch wegschicken, ähm mit ein Grund sein, warum so wenig Lehrstellen besetzt sind. Es muss passen. Ich versteh immer noch nicht, warum ein äh Straßenbauer in Englisch, Mathe und Deutsch ne Drei haben muss, weil ja zufällig mal nen Passant vorbeikommt, der in englisch ne Frage stellt oder was. Ja, also (.) und die Note Drei, die Note *Drei Komma Null* ist im nächsten Zugang die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe. Also sie sind meistens mein Erachtens nach abgehoben. Und dadurch, dass ähm auch der Hauptschulanteil, also nich die Hauptschule fehlt, die (.) also sag ich mal auch die Handwerksberufe vielleicht nen bissel mehr in den Mittelpunkt gestellt hat, wird´s da wahrscheinlich auch eng werden. #00:00:00-0#

L: Mmh, ja. Ja, mal gucken wie sich das jetzt entwickelt, ne mit dem #00:00:00-0#

M: Und Bäcker kommt auch nich in die Schule, Bäcker, Friseur, wir ham se angesprochen, also diese (.), dass sie hier her kommen, dass se (.), einzige waren Lidl, in der Region, der sogar auch jemanden von der Schule auch eingestellt hat. #00:00:00-0#

L: Ja, schwierig oder kniffelig. Ist ja jetzt sozusagen ein weiterer Aspekt, ne mit den Arbeitgebern, klar. #00:00:00-0#

M: Also an Partnern mangelt´s nicht. Es mangelt auch meiner Ansicht auch nicht an Geldbereit-. Also wir kriegen die Zusagen für´s nächste Schuljahr, ham wa jetzt vor kurzem gekriegt. Also es ist immer so, dass man etwas plant und noch nich so richtig weiß, kommen nu die Geldmittel oder nicht. Jetzt gehen wir davon aus, dass unserer Partner so lang Herich und Hofi sind, dass die also immer wieder auch die Geldmittel, die sind ja da, zugesprochen kriegen. Also (.) aber es ist wirklich immer wieder #00:00:00-0#

L: Ein Kampf und viel Kommunikationsarbeit und Abstimmung. #00:00:00-0#

M: Richtig. Und man könnte auch noch mit der EU mehr machen, die ham also ne ganze Menge Geld, braucht man ja, um irgendwie Partner einzustellen ne, hatten wa auch gehabt nen Projekt, das hieß (.), oh Gott ein Kubikmeter Würfel, ein=ein, oh Gott wie hieß das denn, Berufe Haus. Und zwar haben die Schüler einen Kubikmeter Würfel hergestellt und dort Räume eingerichtet und die Räume waren Werkstätten von Berufen, die sie selber erkunden mussten, also per Interview, Probearbeiten und so weiter, also und es sollte auch jedes Jahr erweitert werden. Hat die EU Mittel bereitgestellt, war auch sehr interessant muss ich sagen, wir hatten Schülerinnen, die gar keine Vorstellungen hatten, es waren sehr abstruse Vorstellungen, was se sich da so vorgenommen hatten. Also die hatten auch nen Raum eingerichtet, da lag ne Leiche. Klar und dann ging´s dann darum, entweder ähm Bestattungswesen oder Kriminalistik, warum nich, die mussten das erkunden, aber die Abrechnungsformalitäten, da ham wa gesagt *nich mehr*. #00:00:00-0#

L: Zu hoher bürokratischer Aufwand. #00:00:00-0#

M: Na ich sag mal solche Sachen (.), der Bezirk kommt auf uns drauf zu und sagt, wir haben hier nen Partner und wir haben auch das Geld von der EU, nehmt den Partner und wir machen das. Und als die ganze Sache lief, fing jetzt die EU an, begründet mal, warum habt ihr diesen Partner genommen, äh (.) Preisvergleiche, warum habt ihr keine Preisvergleiche gemacht und und und (.) und da haben wa dann:: #00:00:00-0#

L: Da ham se es dann beendet. #00:00:00-0#

M: Na es lief dann aus, das mit der ganzen Finanzierung. Da hingen noch viertausend Euro in der Luft, die hätten wa bald aus der eigenen Kasse noch zahlen müssen, äh da hängt jetzt immer noch was in der Luft, wir hätten also noch die Qualifikation jetzt wieder prüfen müssen, dass auch die entsprechenden Geldmittel ausgezahlt werden dürfen, also Hochschulabschluss, was wes ich, die da drinne waren und dann ham wa gesagt *schade*, aber das können wir nich leisten. Also (.) da war eine Person, also zwei Personen, der (Pechgitter) war dann auch lange Zeit krank, lag´s wieder bei mir auf dem Tisch, also nee. #00:00:00-0#

L: Nochmal eine Nachfrage, also sie haben vorhin erzählt, dass ähm OSZ jetzt nicht so im Schwerpunkt dieser Übergangsvorbereitung steht, was=was ist ihnen denn wichtig oder was sind denn so die Schwerpunkte,? #00:00:00-0#

M: Also es sind zwei Schwerpunkte. Das eine ist jetzt (.) sage ich mein Trachten, Duales Lernen als hier Koordinator oder wie auch immer, das es für mich wünschenswert wäre, wenn doch ne richtige Ausbildung gleich nach Klasse zehn beginnt. Dieses Oberstufenzentrum ist meiner Ansicht nach auch ne Verzögerung um ein Jahr, um nochmal nen höheren Schulabschluss zu kriegen, den man noch nich bekommen hat, *okay* hat seine Berechtigung, insofern seh ich aber immer die Ausbildung als Schwerpunkt an, nach der Klasse zehn. Die zweite Sache ist natürlich, wir haben ne eigene gymnasiale Oberstufe und das Oberstufenzentrum auch. Also sind wir nicht unbedingt bestrebt, alle unsere Schüler ans Oberstufenzentrum zu bringen, weil dann (.) haben wir keine gymnasiale Oberstufe mehr. Also werden wa diesen Teil der Beratung äh kleiner halten, aber sie sehen ja selber, Fachabitur, Oberstufenzentrum ist dabei, wobei se auch bei uns erstmal das Abitur, also bis Klasse zwölf und dann Fachabitur machen könnten, äh wenn einer ne spezielle Richtung hat, warum nich. Aber so formal, also direkt vorgesehen ist jetzt die Schüler zu beraten, dass se auch Abitur am Oberstufenzentrum machen können, ist nicht drinn. Schon aus Eigennutz. #00:00:00-0#

L: Ja, okay. #00:00:00-0#

M: Finde ich manchmal schade, aber ähm ich glaube, dass ne ISS auch ne Oberstufe haben sollte, ansonsten wär´s jetzt die Restschule. #00:00:00-0#

L: Mmh, okay, okay. #00:00:00-0#

M: Hauptschulen sind aufgelöst, Sonderschulen sind aufgelöst, alles geht in die ISS, Inklusion findet nur auf´m Papier statt, von der Senatorin jetzt bis 2015 verschoben, aber die Kinder sind ja da. Berlin hat in diesem Jahr jedem Kind 1,5 Stunden gekürzt in der Inklusion, das heißt da sind viele Lehrerstellen weggefallen, auch bei uns, 24 Kinder

ham wa, 24 Stunden ist eine Lehrerstelle. #00:00:00-0#

L: *Puh*. #00:00:00-0#

M: Ich weiß von meiner Tochter, die arbeitet hier gegenüber in der Grundschule, da ist es sogar noch mehr, das heißt, die können zwar ihre kleinen Klassen mit 18 Schülern halten und geistig Behinderte, aber sie haben nicht mehr den zweiten Kollegen drinn. Also so ist Inklusion in Berlin, ne,? Duales Lernen in Berlin (.), es gibt keine Stunden. Ich hatte mal für Laufbahnberatung, als Mittelstufenleiter, äh ich glaube fünf Stunden. Im letzten, in den letzten zwei Jahren hatte ich eine (.) also 0,25, aber von ner Dreiviertelstunde aus gerechnet, aber nicht für einen Schüler, für *alle* und ab nächstem Jahr gar nichts mehr. Soweit zum Dualen Lernen in Berlin. Praxisklassen ham wa auch in der Schule, also dieses #00:00:00-0#

L: Das sind so Förderklassen auch nochmal ne,? #00:00:00-0#

M: Förderklassen, also neben den Kleingruppen in sieben und acht, Krabbelgruppe sag ich immer, äh jetzt Praxisklasse neun und zehn, also drei Tage Schule, zwei, drei Tage Praktikum. Klappt ganz gut mit Kids und Co, wir hatten uns den TÜV ausgeguckt, ähm der TÜV kann aber mit den Finanzen, die bereitgestellt werden nicht wirtschaften, also ist nicht wirtschaftlich für ihn, so=so muss man´s sagen und (.) aber Kids und Co machen das auch ganz gut. Ähm der Teil des externen Partners wird bezahlt, aber wo wir die Stunden her kriegen als Schule, fragt keiner. Das sind auch wieder dreißig Stunden, die wir anderen Schülern, sag ich mal oder so, abziehen müssen. Also es gibt keine Stunden direkt für Praxisklassen. Den einzigen Deal, den man machen kann, also normaler Weise ist es so, die Schüler kommen ja aus den Klassen und jetzt könnte man die Plätze auffüllen, dann könnte man wieder sagen, okay, die Schüler der Praxisklasse mal um nen Faktor würden etwa die Lehrerzahl bringen, die se für ihre Ausbildung brauchen. Ähm (.) wir halten aber immer noch den Platz in ner normalen Klasse frei (.), in der Klasse neun, in der Klasse zehn nich mehr:. Weil (.) es gibt Abbrecher, wie das so überall ist, äh denn ham se aber keene Klasse, wo sollen die hin. Ja, insofern ist es, also das ist ne Sache, da sind wa jetzt dabei, ob wa´s fortführen können, weiß ich nich (.), äh wir haben nen gut positiven Umstand, wir sind ne übernachgefragte Schule und könnten in den letz- also auch wieder der achte Jahrgang, der jetzt ranwächst, da sind sehr viele, die in (.) die Praxisklasse müssten oder wollten, die jetzt da (zu zweie), der jetzige siebte Jahrgang, der neue siebte Jahrgang da waren so viele Anmeldungen, dass man nach dem Berliner Modell, dass wir nach Durchschnitt auswählen konnten, zumindest sechzig, siebzig Prozent und das macht sich bemerkbar. Also es war jetzt in der jetzigen siebten Klasse keiner, der im Durchschnitt schlechter als 4,0 hatte. Ja, also und die neuen siebten Klassen, die wir jetzt aufgenommen haben, da lag der Durchschnitt um 2,8, also dit Gymnasium würde sich die Finger danach lecken. #00:00:00-0#

L: Ja, okay. #00:00:00-0#

M: Und da nehm ich an, ist natürlich der Bedarf denn für Praxisklasse wird *wahrscheinlich* kleiner werden, sodass wir neun, zehn vielleicht nur zusammen eine haben oder uns mit ner anderen Schule eine teilen. #00:00:00-0#

L: Mmh, okay. Und nochmal zurück gefragt zum Dualen Lernen, das ist ja (.) wenn ich zurückblicke auf meine Schulerfahrung oder Schulbiographie, da wurde fast gar keine Übergangsvorbereitung eigentlich gemacht oder Berufsorientierung, das war minimal, ich hab das Gefühl, es hat sich jetzt soviel verändert und jetzt gibt´s ebend auch die Senatsvorgabe von dem Dualen Lernen, aber wenn ich das richtig verstanden habe, haben sie ja schon vorher auch eigentlich mehr hier an der Schule gemacht, vielleicht können sie mir das auch nochmal erklären, wie sich das (.) entwickelt hat. #00:00:00-0#

M: Also wenn man boshaft wär, könnte man sagen, Senatsverwaltung hat bei uns abgeschrieben ((lacht)), sicher nicht, aber also wir waren schon (.) zwei Jahre bevor das Duale Lernen als=als Gesetz kam eigentlich fast an dieser Stelle, wo wir jetzt zurzeit stehen, bloß man muss das immer noch verfeinern. Aber das hängt damit zusammen, also ich ehemals komm aus ner Gesamtschule, äh die hatte auch ehemals ne gymnasiale Oberstufe, die ist denn irgendwann mal weggefallen und denn ham wa uns den ganzen Lernbehinderten und sozial-emotionalen Schülern verschrieben, also hatten ne Gruppe, die schwer zu vermitteln war und da entstanden so gewisse Modelle, die ich hier mit rüber transferrieren konnte. Ähm (.) zum Beispiel die Kleingruppen, die zusammen mit der Arbeitsagentur und dann hat sich die Schullandschaft ja hier auch verändert, wärend es noch zwischen ´94 und 2005-2006, sag ich mal, sind die Schüler, die hier angekommen sind, haben gymnasiale Oberstufe gemacht und damit war Berufsberatung also (.) minimal. Aber jetzt ebend mit dem, dass es nur die ISS (.), dass die Gesamtschulen geschrumpft sind, dass auch die gymnasialen Oberstufen an Gesamtschulen zurückgegangen sind und das Eingangsklientel (.) doch etwas bürgerlicher geworden ist ((lacht)), also Nordbezirk typischer sag ich mal, äh ist man einfach gezwungen, dass man da andere Formen wählt. #00:00:00-0#

L: Ja::. Und sie haben jetzt gesagt, sie haben schon (.) also Modelle mit übernommen, vielleicht können sie das nochmal ausführen. #00:00:00-0#

M: Na besonders die Zusammenarbeit der Arbeitsagentur, also die Frau Sallata, jetzt ist es Frau Siegfried und davor (.) ich glaub ich hatte damals auch schon mit Frau Sallata langjährig zusammen gearbeitet, ähm die ham (.) also die Zusammenarbeit klappte gut, ja. Auch dann die Koordination, dass man sich Unternehmen eingeladen hat, zum Beispiel hatte ich 1992, 1993 hatte ich als Initiatior den www.praktikumsatlas.de als Domain gekauft und wir hatten als Schule das einrichten wollen und gemacht, äh inzwischen, ich hatt se inzwischen wieder, als die Schule geschlossen wurde 2006, hab ich auch die Domain wieder abgegeben, inzwischen gibt´s aber wieder Bestrebungen unter dieser Domain sowas einzurichten. Und damals hat´s, also es fing gut an, es scheiterte noch ein bissel, die Technikdatenbanken waren noch nich so weit oder beziehungsweise auch sündhaft teuer, äh die=die Ausbildung der=der Kollegen, der Schüler war noch nicht so (.), dass das jemand so aus dem Stegreif gemacht hat und wenn man sich jetzt nen Unternehmen genommen hätte, wär zu teuer geworden, aber wir haben schon (.) ähm Praktikas durchgeführt, haben fotografiert, haben die Unternehmen befragt, ob se auf der Internetseite mit stehen wollen und dann konnten die Schüler so (.) am Anfang war´s nen Hefter, nach Berufen geordnet und denn hat man da die Bildchen gesehen, wenn se beim Tierarzt waren im weißen Kittel, also so=so hatten wir angefangen und wollten eigentlich mit den Schulen das vernetzen, weil

ja jede Schule sammelt ja unwahrscheinlich viele Daten im Praktikum, jedes Jahr. Daran ist das gescheitert, andere Schulen haben sich nicht in die Karten gucken lassen. Und momentan ist es auch noch so, ich weiß nicht, wer jetzt zurzeit das betreibt, ich glaub es läuft auch über die Arbeitsagentur oder beziehungsweise über, oh Gott wie heißen die jetzt, Matchpoint, Matchpoint heißen die jetzt. ((aufstöhnen)) Also es scheitert daran, dass jeder (.) krallt. Also wenn ich bedenke, hier seit 1996 macht die Schule Praktikum und jedes Jahr sind ja hier sechs bis acht Klassen, sag ich mal mindestens 150 Praktikumsplätze, wo´s nen kleines Feedback gibt, war gut, war schlecht, die Kollegen ham ja besucht, ist nicht zu gebrauchen oder besonders hervorragend, das ist ein *Fundus* (.), an dem man sich bedienen könnte, wenn denn des einer mal zusammenträgt und die Schulen bereit wären die Daten auch rauszugeben. #00:00:00-0#

L: Ja, kann man sich viel Arbeit mit ersparen. #00:00:00-0#

M: Ja. Und der (.) was ich jetzt gehört hab, ist aber jetzt nur hören und sagen, der Matchpoint will ja Praktikumsplätze vermitteln, also die Verbindungsstelle zwischen (.) Wirtschaft und Schule herstellen, es scheitert genauso an der Bereitschaft der Wirtschaft in Größenordnung Praktikas anzubieten, besonders bei den kleinen, versteh ich allerdings, kleinen Betrieben, denn die Schüler brauchen ne Betreuung und die Arbeitskraft hat man meistens nicht, ne bei Zwei-Mann, Drei-Mann-Betrieben, ähm und also ich glaube die sind noch nicht mal zweistellig bei ihren Angeboten. Also es klappt genauso. Und denen hatte ich auch den Vorschlag gemacht, ich sag, versucht doch die Schulen aufzuschließen. *Jedes Jahr*, sag ich nen kleinen Feedbackbogen und ich glaube, dass das eine oder andere Unternehmen gern bereit ist, seine Internetadresse auf der Schulhomepage (.), hier haben unsere Schüler Praktikum gemacht und finden´s toll. #00:00:00-0#

L: Ja, das wär ja Werbung. Ja gut, ich seh schon ((lacht)) #00:00:00-0#

M: Naja Werbung, also einige Unternehmen hatten uns damals auch schon gesagt, also wir wollen´s eigentlich nicht, äh wenn jetzt irgendwo ne Telefonnummer öffentlich ist, wir kriegen ja pausenlos Anrufe, wir sind ja denn *nur noch* mit Praktikumsabfrage beschäftigt. #00:00:00-0#

L: Damit beschäftigt ((lacht)). Okay, da muss man so´ne Ballance finden. Okay. #00:00:00-0#

M: Also es gibt nen für und wieder für diese Sache, aber wie gesagt, dieser Fundus ist an den Schulen riesig. #00:00:00-0#

L: Okay. Und wie ging das dann weiter hier an der Schule, also sie haben dann auch hier angefangen, durch diese Veränderung das zu machen und dann #00:00:00-0#

M: Naja, am Anfang war´s (.) sagen wa so, am Anfang (ist´s) schwierig gewesen, weil die Bereitschaft sich mit diesem Klientel auseinanderzusetzen (.) äh ist noch nicht da gewesen. Na wer hier angefangen hat, hat Gymnasium gemacht und alle anderen, die jetzt (.) die stand da gegenüber auf der anderen Straßenseite die Schule, da oben.

#00:00:00-0#

L: Okay, ja. #00:00:00-0#

M: Äh (.) jeder der unbequem war, wurde abgeschoben. Ich hab se ja dann gekriegt die Schüler. #00:00:00-0#

L: Ja, okay. #00:00:00-0#

M: ((lacht)) Und dadurch war das kein Thema und das hat jetzt (.) 2006 dann hatt ich noch nen Arbeitskollegen, hat ich das Glück gehabt, äh was heißt das, einmal hat ne Kollegin hier Pech gehabt, die Planerin, äh (.) mit ner Kopf-OP, dass se langfristig (.), äh sie ist so ausgefallen, dass se gar nicht mehr dienstfähig war, äh da hab ich dann lange Zeit Planung gemacht und dann war die Mittelstelle frei und da hatte ich meinen ehemaligen Mittelstufenleiter gebeten, ob er einspringt, das hat er gemacht und zu zweit ist man natürlich nen bissel besser dran und da sind ganz viele Sachen eingeführt worden, die hier (.) noch gar keine Akzeptanz hatten, also Kleingruppenarbeit, Schüler die (.) also überall eigentlich ständig immer rausfliegen, Sozialarbeit, es hat sich aber jetzt so etabliert, dass es in jedem Jahrgang, also in sieben und acht, Kleingruppen gibt und in neun und zehn jetzt diese praxisorientierten Klassen, was vorher undenkbar war. #00:00:00-0#

L: Ja, okay. #00:00:00-0#

M: Oder A-Kurse, also ich war immer selber (.), ich war immer #00:00:00-0#

L: Also sie kannten auch die andere Seite sozusagen. #00:00:00-0#

M: Ich kannte eigentlich alle Seiten (.) ja. #00:00:00-0#

L: Okay. Und dann konkret für die Berufsorientierung oder die Weiterentwicklung des Konzepts:: #00:00:00-0#

M: Na einmal durch die Bekanntheit mit der Arbeitsagentur, das (.) also ging dann nahtlos über und dann sind wa (.), einmal muss ich sagen, an einer Stelle, wahrscheinlich am richtigen Ort zur richtigen Zeit, da fing das an mit diesen BvBo, Berliner vertiefte Berufsorientierung, und Berlin suchte Schulen, also Partner hatten se wohl schon und Berlin suchte Schulen, also die SPI suchte Schulen und wahrscheinlich #00:00:00-0#

L: SPI,? Entschuldigung. #00:00:00-0#

M: SPI, ja SPI. *Pff*, irgendwas mit Consults, Sozialconsults, SPI. #00:00:00-0#

L: Okay, ist auch (.), guck ich nochmal #00:00:00-0#

M: Die verwalten die Gelder von (.), also ich muss sagen eigentlich ist es fast ne Bank, wenn ich immer da hin komme, die verwalten die Gelder EU und Berlin und achten

drauf, dass es richtig eingesetzt wird, also so ne Art Zwischenhändler sag ich mal. Ja, und die suchten wohl Schulen und da sind wir mit reingerutscht als allererste mit bei diesen (.) BvBo, ähm (.) vorher war´s im Bezirk (.) hat´s die ABU hier gemacht, ABU ist auch so ein Maßnahmeträger, der größte hier im Bezirk, äh::: da war unser Chef immer sehr skeptisch (.), kennt er vielleicht länger und da ham wir uns auch nie beteiligt, was das (.) was den Bezirk betrifft und der Bezirk ist inzwischen, also ich muss sagen, die Gelder sind immer weniger geworden, immer mehr Schulen sind rausgefallen und wir hatten das Glück gehabt, da wir da drinne gewesen sind, dass wir als Schule jetzt immer also (.) drinne geblieben sind. Wir konnten sogar noch eine Schule mit rein nehmen aus dem Bezirk, sodass glaub ich nur zwei Schulen vom Bezirk in dieser Maßnahme da drin sind. Also (.) und das ist ne gute langfristige Zusammenarbeit, die wollen wa auch nicht aufgeben, also (.) und die ham wir dann Schritt für Schritt ausgebaut. #00:00:00-0#

L: Okay. Und ähm dann kam ja irgendwann das Konzept vom Senat, ne des Dualen Lernens. #00:00:00-0#

M: Ja, das kam etwa zwei Jahre später, ja. #00:00:00-0#

L: Das kam dann zwei Jahre später. #00:00:00-0#

M: Und dann hatten wir unser Konzept, also so wie sie´s genannt hatte, äh (.) und wenn se mal vergleichen, kam kurze Zeit später das Bürgermeisterkonzept. #00:00:00-0#

L: Ja:: #00:00:00-0#

M: Wir hatten´s auf de Homepage gestellt. Weiß ich nicht wie der Bürgermeister (.), ob der Bürgermeister ein eigenes Konzept entwickelt hat oder ob er gesagt hat, findet er toll. #00:00:00-0#

L: Ja (.), ja. Und gab´s da in diesem (.), also das sind ja *sehr* lose Vorgaben, das was ich gesehen habe, was zumindest vom Senat kam und ähm (.) die irgendwie mit Leben gefüllt werden und dann gab´s was Neues, was sie dann hier umsetzen mussten oder #00:00:00-0#

M: Nee, eigentlich nich. Also wir haben die Senatsvorgaben in der Praxis umgesetzt, das was da so *lose* drin steht, sie können´s nich festschreiben, denn es ist ja immer an Geld gebunden und wenn sie´s festschreiben, dann müssen se das Geld bereitstellen. #00:00:00-0#

L: Ah, okay. #00:00:00-0#

M: So, und also ist es erstmal ne freiwillige Maßnahme, jede Schule soll´s machen, es geht ja auch im Klassenraum, wir können ja auch im Klassenraum über (.) äh Lebenswegplanung reden, das muss ja nicht in den Betrieben sein, also insofern ist es bei uns (.), also ich sag mal so, ich denke mir, es gibt Schulen in Berlin, die sind vielleicht noch ein Stück weiter, das (.) den Überblick hab ich jetzt nicht, aber die meisten Schulen sind uns weit hinterher. Also (.) also wir wollen nicht die ersten sein,

weil wir wollen´s ja für die Schüler machen oder Wettbewerb gewinnen oder sowas ne,? Aber ich denke mir so, von dem was machbar ist, sind wir sehr weit und gehen jetzt auch in die inhaltlichen Sachen rein. Man sollte es zwar umgedreht machen, erst Inhalte und dann Organisatorisches, aber in Berlin hab ich jetzt hier gelernt, erst muss man´s mal organisieren, erstmal haben und dann um die Inhalte kümmern. #00:00:00-0#

L: Und dann umsetzen. Und was ist an den Inhalten, was ist da jetzt konkret (.) was sie entwickeln,? #00:00:00-0#

M: Na die Verzahnung. Also wir ham jetzt viele Partner, die neben- nebeneinander arbeiten, sag ich mal und es muss die Verzahnung mit dem Unterricht erfolgen, also sagen wir hier diese Qualifizierungs- also dieses äh Metall verarbeiten, was die Schüler da in der Klasse acht und neun machen, ähm muss nen Niederschlag irgendwo im Unterricht haben. Zum Beispiel die Kollegen äh sollen (.), im nächsten Jahr wollen wa es festschreiben, *beobachten*, also die=die Fähigkeiten, auf ner Skala, sag ich mal, von eins bis zehn, das geht ja, denk ich mir, relativ schnell, dass man das hinterher einschätzen kann, sodass man eigentlich auch immer ein Feedback hat (.), welcher Schüler war da an der Stelle besser geeignet oder (.) äh und, achso da sehn se da, kommt da (.) ist och noch nen Projekt im laufen, *stimmt* und zwar mit Elpro, ich weiß nicht, was die nicht herstellen, aber (.) es geht also um Gas, es geht um Elektro, große Schaltschränke, internationale Sachen, ähm (.) die suchen, die brauchen qualifizierte (.) glaub ich Mechatroniker und äh die Qualifizierungsgesellschaft, die guckt auf die Schüler, wir gucken auf die Schüler, Klasse acht und äh dann ham zwischen fünf und zehn Schüler die Möglichkeit, bei Elpro in der neunten Klasse ein Praktikum zu machen:. Die also dort (.), um *vielleicht* dort noch beruflich einzusteigen. Das ist jetzt die (.), ist auch ne Initiative von Berlin-Brandenburg und zwar die Klasterbildung, da gibt´s das Klaster Energie- und Umwelttechnik und das sind die Frau, wie heißt die Senatorin (.), Kursis, Kurdis, so ähnlich.
_ #00:00:00-0#

L: Ach ähm (.), ja ich weiß, wen sie meinen. Kann das sein, dass sie hier auch an der Schule war,? #00:00:00-0#

M: Nee, an der Schule war sie nicht, wir waren dort gewesen und da hatt se dem Schulleiter richtig die Hand geschüttelt, da ist das (.) sind zwei Schulen rein, ähm Siemens ist noch mit dabei und (.) also die ersten Schulen die drin sind und da ist praktisch für jedes (.) für jeden Berufszweig so ein Klaster gebildet worden:. Und wir waren auch wieder die ersten mit dabei ((lacht)). #00:00:00-0#

L: Ja. Und was ich ganz spannend finde, und das scheint mir ja was Neues zu sein, ähm (.) ist diese Verknüpfung ähm der sozusagen Übergangsvorbereitung mit den Unterrichtsfächern. #00:00:00-0#

M: Nee, ich glaube das ist (.), äh ich denk mir dass, wenn ich jetzt den Paragraph (.) lese Duales Lernen, ich glaube das ist die ursprüngliche inhaltliche Variante der Senatsverwaltung. Also dass das, äh dass der Unterricht nen Praxisbezug bekommt, durch diese duale Phase. #00:00:00-0#

L: Okay, okay. Ja. #00:00:00-0#

M: Aber ähm:: wie gesagt, wir haben jetzt so rum angefangen, dass wa erstmal versucht haben etwas Organisatorisches herzustellen und jetzt versuchen inhaltlich die Sachen miteinander (.), wo wa sagen, so jetzt reicht´s, mehr geht nich, die Schüler sind überfordert oder äh nee, nicht überfordert, überschüttet mit den vielen Angeboten, die können ja kaum noch unterscheiden, ob se in ner Berufsausbildung sitzen oder in ner normalen Schule ((lacht)) und müssen´s jetzt wirklich inhaltlich äh in den Unterricht rein kriegen. #00:00:00-0#

L: Ja. Und wie gehen sie da vor,?
_ #00:00:00-0#

M: Na wie gesagt, siebte Klasse fangen wa an, dass wa die Stärkepunkte einsetzen und äh wir ham jetzt *erstmalig* nach langer Zeit wieder den WAT-Pflichtunterricht nach in Klasse zehn. Die Senatsverwaltung hatte (.), gibt´s so Stunden, die kann man wahlweise einsetzen und da das hier ne Schule mit gymnasialer Oberstufe war, sind die Stunden meist (.), warum, wir sind ja alle zum Abitur gegangen, ist diese Stunde in Klasse zehn immer weggefallen und Englisch, verstärkt Englisch, gut Mathe, Deutsch, Englisch ist auch nicht schlecht und in diesem Jahr ist erstmalig wieder in Klasse zehn gegangen, dass die ihre Pflichtstunde WAT kriegen, also dort, wo man nochmal *intensivst* gucken kann. #00:00:00-0#

L: Das in aller *Breite* behandelt. Okay. *Ja*, ähm das waren ja jetzt schon ganz viele interessante Aspekte, die sie genannt haben, ich würd ähm (.), was mich noch interessieren würde, ist (.) ähm, das hat ähm Herr Stadler erzählt, bei dieser ähm IFAF-Veranstaltung, die wir vor kurzem hatten, ähm weiß nicht, ob er ihnen das erzählt hat, dass ähm (.) ähm als es hier um die Ausarbeitung ebend sozusagen dieses speziellen Konzeptes, wie sie´s hier machen, dass es (.), der Berufsvorbereitung, dass es da auch ziemliche Diskussionen gab, also *intern*, ähm #00:00:00-0#

M: Also ich kann mich jetzt (.), also ich muss mal überlegen, 2007 war das glaube ich (.), 2006 oder 2007, da wurde das neue Schulkonzept vorgestellt, also von der Senatsverwaltung diese neue Sache und da kam das Duale Lernen erstmalig vor und da hatten wir auch nen Studientag sogar dazu organisiert, also Herr (Knob) und ich damals und da war ein Punkt war auch dieses Duale Lernen, da hatten wir schon ganz konkrete Vorstellungen. Also wir hatten eigentlich geguckt, ähm wie sagt man so schön (.), *Goldstücke* gesammelt, also eigentlich was ist denn los an der Schule und was kann man davon schon nutzen und da gibt´s (.), also wenn man in so`ne Schule reinguckt, gibt´s ganz viele Sachen, wo wirklich solche berufspraktischen Sachen gemacht werden, äh die ähm (.), die man nutzen kann. Also das war eigentlich der=der Ausgangspunkt gewesen. Zum Beispiel äh der Wahlpflichtunterricht, den wir hier haben, äh ist ja (.) soll ja praxisorientiert sein oder projektorientiert und projektorientiert kann man ja auch praxisorientiert machen, zum Beispiel der eine Kollege, der geht schon immer mit seinem WPU-Kurs, ähm Verkehrstechnik, zur BVG, immer, jedes Jahr oder zur ILA. Ja, also (.) da gab´s die Verbindung schon immer. Der eine Kollege, der macht äh Mikroelektronik, Elektronik und der ist schon immer zu den Weltraumausstellungen gegangen oder hier äh in (.) also es gibt wohl auch so=ne so ein Ausstellungsgelände,

wo man so mit elektronischen Schaltteilen hantieren kann, also solche Sachen gab´s hier schon immer. Und denn ham wir ja noch die DDR ne,? #00:00:00-0#

L: Hier an der Schule (.) oder sie::: jetzt. #00:00:00-0#

M: Sagen wa jetzt speziell:: die Kollegen sind ja meistens aus der DDR noch und da war ja die Berufsorientierung, also ab Klasse acht, war ja präsent im Unterricht. Also wir sind ja in die Betriebe gegangen, einmal in der Woche (.) oder war´s alle vierzehn Tage, kann auch sein alle vierzehn Tage, also damals hieß es wohl ESP, Einführung in die sozialistische Produktion, aber wenn ich mich richtig erinnere, äh waren da ganz viele (.), ich hab zum Beispiel dort die Drehstrom-Motoren auseinander bauen gelernt und solche Sachen, also wie das funktioniert oder diese=diese Nullleiter und was wes ich, da schöpf ich heut noch von, ich bin keen Elektriker, aber ich mach das Zuhause auch. #00:00:00-0#

L: Ja, ja ((lacht)). #00:00:00-0#

M: Und denn einen Tag immer in die Produktion, also in die Konsumgüterproduktion, wie`s damals hieß, also genau was wir eigentlich bei OUK auch machen, bloß mit dem Unterschied (.), hier ist es äh noch der geschützte Rahmen, sag ich mal, der *Lehrausbildung*, während dort war man *direkt* vor Ort. #00:00:00-0#

L: Das versteh ich jetzt noch nicht ganz. #00:00:00-0#

M: Also, sag ich mal, hier der Qualifizierungsverein bildet ja auf dem zweiten Bildungsweg aus, hat also Ausbilder und es sind praktisch mehr oder weniger die *Ausbilderstrecke*, die sie kennenlernen, also die werden (da an die) Halttafel gestellt, also 220 Volt jetzt wird ausgeschaltet und jetzt müssen die nach nem Schaltplan, hier unsere Schüler, ja dort (.) also nen Schalter, ne Lampe, ne Sicherung oder was wes ich, verdrahten, richtig mit Hammer und die Leitungen verlegen und zum Schluss wird geguckt. Müssen se zurück treten und denn wird geguckt. Ist immer noch der *geschützte* Rahmen. #00:00:00-0#

L: Ja, ja. #00:00:00-0#

M: Während äh damals war`s so gewesen, dass war direkt (.), man stand an der Maschine neben dem Arbeiter, also es war, denk ich mir, noch intensiver gewesen. Das hatten wir uns vorgestellt mit dem TÜV Rheinland zu machen:. Die sind zwar auch in der Berufsausbildung mit tätig, aber sie stellen reale Objekte her, also verkaufsfertige Objekte und da stell ich mir die Verbindung immer noch besser vor, ich stelle einen Schüler, der vielleicht nicht so viel Lust hat neben auch nen Jugendlichen, der ihn, jetzt übertreib ich´s mal, in den frischesten Farben erzählt, wie das (.) was das für nen Spaß macht. #00:00:00-0#

L: Mmh, dann auch nochmal nen ganz anderen Zugang zu den Schülern hat, einfach wegen des Alters. #00:00:00-0#

M: Pünktlich zu sein, Respekt vor dem Meister zu haben, wenn der sagt, dass ist jetzt

so, dann ist es so, dann haste nich zu diskutieren. Ja, solche Sachen, diese Ebene. Und was wir jetzt noch haben, sag ich immer so salopp, das ist noch (.) Pionierhausatmosphäre, also dieser richtig geschützte #00:00:00-0#

L: Das müssen sie mir (.), also es wär ganz toll, wenn sie mir das erklären. #00:00:00-0#

M: Ich mach´s mal am Beispiel von Kids und Co. Das sind engagierte Mitarbeiter, die nicht immer die entsprechenden Qualifikationen haben, weil sie über die Arbeitsagentur vermittelt sind, gerne mit Kindern arbeiten, äh häufig Frauen sind und dort diese (.) die Sachen übernehmen, also wie gesagt, der geschützte Rahmen, die Frau, die alleinstehende Mutti Zuhause, die se wieder haben, also wieder unter ihresgleichen sind, also die Schüler unter sich wieder und nich diese reale Atmosphäre. #00:00:00-0#

L: Jetzt ist so richtig ernst, jetzt bist du #00:00:00-0#

M: Ja. Und das ist das, was mich an dieser Sache immer noch stört und ich glaube das merkt (.), die machen doch top Sachen, ich hab jetzt ne Schülerin dort wieder getroffen, äh die ich aus´m Unterricht kannte, die würde ich jetzt glatt weg einstellen, wenn´s um=um Pflege für Familienangehörige geht, ja also so (.) die entwickeln natürlich auch die Kinder, aber es ist vielfach immer noch der geschützte Rahmen. Und wenn die dann in Klasse zehn in die richtigen Betriebe kommen, dann kann ich mir schon vorstellen, dass se sich das so nicht vorgestellt haben und da se ja auch nicht immer ausdauernd sind, die Flinte ins Korn werfen. Also denk ich mir, die realen Über- also dieser *Bruch* zwischen der geschützten Atmosphäre, Schule schützt, die Ausbilderbetriebe schützen, also was wir an Schule machen und dann die richtige *Ausbildung* (.), wo se im ersten Lehrjahr, Putzlehrjahr ist das ja meistens, was denn gar nicht gefällt, dass also die Inhalte vielleicht auch nicht ganz stimmen, könnt ich mir schon vorstellen, dass so wie ich´s auch im Unterricht erlebe (.), Papier aufheben, nö gibt´s doch ne Putze. Ja, das machen die in ner Lehrausbildung einmal, dann kriegen se nen entsprechenden Anschiss und denn sehen wa es ja hier, dann ham se keene Lust. #00:00:00-0#

L: Ja, also am besten so früh wie möglich eigentlich schon, so real wie möglich. #00:00:00-0#

M: Ja, das was jetzt dagegen spricht, ist, die werden immer jünger. Also ich weiß gar nicht, wie man sich das vorstellt, den=den Jahrgang fünfeinhalb, den man da genommen hat, wenn (.) äh angenommen der fünfeinhalb Jährige, der überspringt noch ne Klassenstufe acht, macht das Schnellläufergymnasium, der ist mit sechzehn, mit fünfzehn ist der an der Uni, wenn man nicht aufpasst. Oder der ist mit fünfzehn in der Klasse zehn fertig, der hat doch gar keene Chance, ins Gaststättenwesen zu gehen, Hotelgaststätte. Was macht denn der ein Jahr lang. #00:00:00-0#

L: Ja (.), ja. #00:00:00-0#

M: Die kommen jetzt, die sind jetzt glaub ich in Klasse acht angekommen, die kommen jetzt. #00:00:00-0#

L: Ja, wir sehen das ja auch an den Hochschulen. #00:00:00-0#

M: Auszeichnungsveranstaltungen, wo sie jetzt klatschen ((klatschendes Geräusch zu hören)), also die besten Schüler werden jetzt #00:00:00-0#

L: Die besten, mit den besten Zeugnissen,? #00:00:00-0#

M: Nee, so in Fachbereichen. Da geht´s nicht ums Zeugnis. Also die besten Chemiker, Physiker. #00:00:00-0#

L: *Oh klasse*. Okay, nochmal als extra #00:00:00-0#

M: Hier unten in der Mensa. #00:00:00-0#

L: Okay, ja. Also damit ist ja auch die Frage verbunden, ebend ab wann sind eigentlich Schüler irgendwie bereit oder entwickeln sie so das Bewusstsein ähm für diese Zukunftsplanung und wie macht man das. #00:00:00-0#

M: Nee, ich glaube schon (.), ich glaube dass die eher be-, nee wie soll ich das denn jetzt sagen (.), die größten Rabauken, wenn die in ner realen Situation ne Chance kriegen zu helfen, irgendwas sinnvolles zu tun, wo se danach ne Anerkennung erwarten oder kriegen, die fressen ihnen aus der Hand:. Und genauso könnt ich mir das vorstellen, die sind bestimmt frühzeitig bereit, irgendwo in nem Bäckerladen zu stehen, auch wenn se früh aufstehen müssen, aber sie sind hinterher stolz, dass sie es durchgehalten haben. Sie sind aber nicht bereit, wenn sie in dem Bäckerladen stehen und jetzt die Putzarbeiten durchführen, ja also dass sie immer das Gefühl haben, naja ich bin jetzt hier die Putze. #00:00:00-0#

L: Ja, dass sie irgendwie Anerkennung kriegen und *richtige* Arbeit machen, irgendwie richtig in den #00:00:00-0#

M: Ja. Denn wir wollen ihnen ja eigentlich die Realität zeigen und stellen sie erstmal daneben. Beispiel äh (.) ähm Boys und Girlsday, also ich muss sagen, ich persönlich halte wenig davon, wir schicken zwar unsere Schüler und wir koordinieren auch, aber jetzt (.) was ich jetzt wieder so gesehen habe, ist=ist, ich hab jetzt drei Schüler selber begleitet und zwar es ging um Altenpflege, das ist ja auch so ein Schwerpunkt und dann rief das Büro an vom Bürgermeister, äh ob wir (.), es waren wahrscheinlich zu wenig Bewerber oder so, wir haben ja unsere Listen, ich kann reingucken, also es ist kein Problem, hab ich drei Schüler angesprochen, die waren auch bereit, dann sind wa mit denen in so nen Pflegeheim gefahren und jetzt haben die eigentlich erwartet, jetzt tu ich hier *irgendwas*, man hat sie dort durch das Pflegeheim geführt und hat ihnen alles gezeigt, sie hatten also gar keinen Kontakt zu den (.), also sie haben se zwar gesehen, keinen Kontakt, äh dann kam (.) wir wurden dann immer in Gespräche, dann kam der Bürgermeister und irgendein Senator vorbei, mit den Jugendlichen im Gespräch und hinterher (.) es war für sie langweilig, weil sie haben zwar das gesehen, was da so alles ist, aber sie durften nicht mit anpacken. #00:00:00-0#

L: Aber es nicht erfahren irgendwie, ne,? #00:00:00-0#

M: Richtig. Begreifen, angreifen und dann erfahren. Und da waren die eigentlich enttäuscht. Also sie wären durchaus bereit gewesen, hätten den Rollstuhl durch die Gegend geschoben oder hätten dort mit gefütt-, gut sie sind zwar nich jetzt so qualifiziert, aber ich denke mir, dass bei etwas leichteren Fällen, sie das hätten durchaus machen können. Und die Erfahrung haben se eben leider nicht gehabt und damit war´s denn wieder langweilig, weil Wissen nehmen se in der Schule in Größenordnung auf, langweilig. Interessant wird´s, wenn se es selber machen dürfen. #00:00:00-0#

L: Ja, ja das ist ein ganz interessanter Gedanke, also dieses Lernen durch Praxis, ne. #00:00:00-0#

M: Und wenn das wirklich überall so größenflächig, denn (.), aber es ist ebend auch halt schwer. Ich hör´s immer wieder bei Praktikas, Schüler die jetzt mitmachen dürfen, zum Beispiel im Fahrradladen, sie dürfen selber mit schrauben, äh letztens war ich hier bei (.), ähm Plaza-Center hier vorne hat jetzt, zufällig nen Computer war kaputt gewesen und da stand nen Schüler, der Praktikum gemacht hatte und war der stolz, der hat den selber repariert. Er durfte also die Festplatte wechseln, er durfte mir das erklären. Da redet der heute noch davon ((lacht)), ich auch übrigens. ((lachen L)) Und das ist das wo se (.) und dort wo es jetzt immer (unter) schief=schief geht und die Schüler abbrechen, ist meistens so, ich sag mal Blumenladen, die schmutzigen Töpfe sauber machen, muss auch gemacht werden oder beim Friseur immer bloß die Haare weg fegen, also die (.), bei Aldi und Co die Regale sauber machen. #00:00:00-0#

L: Also auch da müsste man ne gute Mischung finden aus #00:00:00-0#

M: Ja. Also das ist wahrscheinlich ganz schwer auch für die Kollegen, die denn, jetzt sag ich mal, jemanden übergeholfen kriegen. Ja Chefin sagt, wir ham nen Praktikant hier, mach mal. So (.) und wir wissen ja selber wie schwer der Alltag ist, das durchzuziehen dort überhaupt mit Kasse und so und jetzt müssen se noch jemanden sinnvoll beschäftigen. Also suchen se sich sicherlich erstmal Sachen raus, die lange dauern ((lacht)). #00:00:00-0#

L: Ja, vielleicht, ja. Was ich einen ganz spannenden Punkt noch finde, ist, ähm (.) den sie angesprochen haben, dass ähm sozusagen dieses Modell des Dualen Lernens, dass das eigentlich sozusagen auch im Bildungssysem der DDR gelebt wurde oder gemacht wurde. #00:00:00-0#

M: Ja. Polytechnik, also es war ja das polytechnische Prinzip. #00:00:00-0#

L: Genau. Also vielleicht können sie mir das noch ein bisschen erklären, was so Besonderheiten sind oder (.) also ich find´s spannend, dass sowas ja nicht in #00:00:00-0#

M: Das will die Senatsverwaltung nicht hören, also da werden die (.), ich nenn da bloß nen paar Beispiele, Zentral- also es gab damals schon das Zentralabitur, als sie das noch vor Jahren hier in Berlin angesprochen hatten, DDR, inzwischen wird´s

bundesweit eingeführt. #00:00:00-0#

L: Die Modelle kommen wieder. Das ist ganz interessant #00:00:00-0#

M: Brandenburg hat die DDR-Rahmenpläne übernommen und zieht die auch durch. Berlin orientiert sich an den Rahmenplänen mit Brandenburg. Äh wir gucken nach *Finnland*, Finnland hat die DDR-Pläne. #00:00:00-0#

L: *Mmh*. #00:00:00-0#

M: Vietnam, also da sind so ganz viele Sachen, wo se nachträglich (.), also zumindest (.), ich mein jetzt nicht die politische Seite, auf keinen Fall, aber ähm es war, wie soll ich sagen, ein Schüler, der hier aus dem Unterricht gegangen ist und nach Rostock verzogen ist, der konnte fast deckungsgleich dort in den Unterricht gehen und hat dasselbe Buch wieder gehabt, gut kann man sich drüber streiten, äh denselben Rahmenplaninhalt, also er hatte gar keinen Bruch und jetzt kann´s passieren (.), zum Beispiel wir machen als äh Schule in der Klasse sieben jetzt keinen Chemieunterricht, ne andere Schule macht in Klasse keinen Chemieunterricht und jetzt wechselt nen Schüler von sieben, von uns zu dieser Schule in die acht, der kommt in die neune und hatte nich Chemie gehabt. #00:00:00-0#

L: Mmh, mmh. #00:00:00-0#

M: Ja (.) so. Und gerade für Physik, nächstes Beispiel, Physik, Chemie, Bio waren (.), die Naturwissenschaften waren ziemlich verstärkt in der DDR, zwei Stunden oder sogar noch mehr neben Mathe und Deutsch. Äh die ISS hat eigentlich nur noch die Hälfte der Stundenzahl, das Gymnasium immer noch die doppelte. Und jetzt haben wir Stunden aus nem anderen Pool rein, zur Verstärkung der Naturwissenschaften, weil wa´s einmal für die gymnasiale Oberstufe brauchen, zweitens ne naturwissenschaftlich verstärkte Schule eigentlich sein *möchten* und drittens, ich denk mal das ist heutzutage für die technischen Berufe, medizinischen Berufe ganz wichtig und deswegen (.) Also ich muss sagen, für uns wär das auch ein Aushängeschild zu sagen, unsere Schüler haben noch zwei Stunden Physik, zwei Stunden Chemie und zwei Stunden Bio, normal ist eine. #00:00:00-0#

L: Ja, ja. Und ähm wo würden sie noch ähm so Besonderheiten oder vielleicht auch Unterschiede sehen, sozusagen zu dem polytechnischen Gedanken äh früher und das, was sich jetzt Duales Lernen heute nennt,? #00:00:00-0#

M: Na das ((lacht)), es war verzahnter. Es war (.), also sicherlich war´s ne staatliche Vorgabe und da hat jemand, hat eine größere Gruppe, die da dran geschrieben hat, damals wie heute sag ich mal, die ham das aber abgestimmt aufeinander, also die (.). Stromkreis, Stromkreis war damals im Werkunterricht, Klasse fünf und sechs. Wenn die Kinder Pech haben und der Grundschullehrer hat´s in der Klasse vier nicht am Fahrrad gemacht, kommen die in Klasse acht an in Physik und machen das erste Mal Stromkreis, vielleicht sogar erst in Klasse neun (.) und das ist zu *spät*. Wir haben in Klasse elf die Dyode, den Transistor, also diese Halbleitertechnik gemacht. Das ist glaub ich jetzt nicht mehr im Rahmenplan Klasse elf richtig drinne, fehlt die

Spezialisierungsrichtung. Also es sind ganz viele Sachen, äh (.) auch wenn ich jetzt Mathematik selber sehe, also Mathematik Klasse (.) zehn, da liegen an einigen Stellen Welten zwischen dem, was wir jetzt in Klasse zehn machen, das ist für mich Stand Klasse neun. Also es sind so Sachen, (allerdings) jetzt drei Stunden, damals fünf Stunden. Und=und da seh ich auch viel, dass im oberen Teil (.), also in der Berufsausbildung an Wissen, denk ich mir, weniger ankommt. Sicherlich ist Ethik wichtig, mit zwei Stunden und Sport mit drei Stunden wichtig, aber ich denke mir Deutshc drei Stunden, Englisch vier Stunden, Mathe drei Stunden, die Naturwissenschaften um die Hälfte gekürzt, damit man Ethik zwei Stunden unterrichten kann. Und der Rahmenplan ist ja nicht verändert worden, Physik, Chemie, Bio ist so geblieben, das kann der Kollege ja selber entscheiden, was er weglassen (.) er muss ja zwangsläufig was weglassen. Aber *was*, für den einen Schüler brauch´s gerade wieder ne Berufsausbildung, ne, was er weggelassen hat. Und die Schüler, denk ich mir, sind noch nicht so weit, dass sie jetzt (.), also dieses selbständige Lernen, das schaffen sie ja nicht mal in Klasse elf, zwölf, dreizehn. #00:00:00-0#

L: Mmh, ja, ja. #00:00:00-0#

M: Also da war (.), man hatte das Gefühl, es war *verzahnter* gewesen und wenn es ne Veränderung gab, ich sag jetzt mal rein technischer nich=nich politischer Natur, das war ne ganz andere Kiste, äh dann=dann ist das wieder *abgestimmt* worden. Jetzt ist es so (.) es irgend- wir machen ne Gesetzesveränderung, da sagen die Fachleute sofort, wenn se hingucken, äh Leute, also hier passt es nicht, da passt es (.), dann wird versucht nachzubessern, es wird immer *schlimmer*. Wir arbeiten jetzt mit einem (.) mit einem Gesetz, was ich von meinem Schulleiter gehört habe, weil die Gesetzesveränderung, die eigentlich notwendig sind, damit es so durchgeführt wird (.), nicht nachträglich von der (.) durchgesetzt, also nicht als ratifiziert, unterschrieben eingereicht wurde. Und so sind so viele Sachen, dass man eine (.) eine Reform nach der anderen durchpeitscht. Wir hatten ja gerade ne Reform, die ist Klasse zehn angekommen und hörte auf, ohne dass man jetzt sagen kann, so jetzt gucken wir mal, was hat sich denn verändert und jetzt fangen wa immer wieder in sieben Klasse an, ne, grundsätzlich wieder anders. ISS ja, da war das Gesamtschulsystem, also das Schulsystem mit den Rahmenplänen nen bissel verändert worden, in zehn angekommen und kaum war´s in zehn angekommen, klapperte unten schon wieder die ISS. So, da sind wa noch nicht mal ganz durch (.), da ging´s mit der Inklusion los, Inklusion *ohne* Sonderpädagogen, ja. Das Modell ist ja in Finnland auch, da ist der Erzieher, da ist der Lehrer, da ist der Sonderpädagoge. Deutschland kann das nur mit den Lehrern. Der Sonderpädagoge (.) *oh* wenn die Schule Glück hat. Und wir ham noch Glück, dass wir sogar Erzieher haben. #00:00:00-0#

L: Ja, Wahnsinn. #00:00:00-0#

M: So und jetzt werden die Stunden gestrichen, Duales Lernen eigentlich gar keine Stunde, Geld okay, aber Geld ist och nicht alles und äh im Bereich der Inklusion, joa die ist verschoben worden jetzt auf 2015, Sonderpädagogen gibt es nicht. Wir haben das Glück, dass wa einen an der Schule hatten, weil es war einmal ne penetrante Mutti, muss ich sagen und ich hab och immer böse Briefe geschrieben und irgendwann hat der Senat, also unsere Kopfstelle hier, gesagt, da muss Ruhe rein kommen. Dann ham

wa *eine* gekriegt, aber das ist ein Tropfen auf den heißen Stein, weil bei 24 Schülern, davon sind drei mit Autismus, fünf oder sechs mit Lernbehinderung. Ja, früher war´s (.), früher, was hieß jetzt auch noch zu Westzeiten schon, also ist gar nicht so lange her, 2006 bis 2010 so ungefähr, äh weil wir hatten damals das Modell im Bezirk angefangen, 2000 muss das ungefähr gewesen sein und zwar ähm 23 Schüler, also die=die Klassenstärke vor vier Jahren war noch *30*, an einigen Schulen hier 32, weil so viele reinpassten, über nachgefragte Schule, Gymnasium, so glaub ich, sogar mehr manchmal, 34, also hier 30, 32 und äh wir hatten durch diese (.) durch diese ganzen Stunden, die es für die Schüler gab, an unserer Schule, 23, also 20 normale Schüler, drei, die mit ner Lernbehinderung waren *und* neben dem Fachlehrer den Sonderpädagogen. Und da ist was raus gegangen. Inzwischen ist es so, dass in der Klasse 26 Kinder sind, darunter diese Schüler mit dem Autismus, Lernbehinderung, wie auch immer und es eigentlich den Sonderpädagogen nich (gab). Jetzt ham wa einen Sonderpädagogen, aber wie gesagt, schon alleine die drei Kinder mit Autismus zu betreuen, ist ne Herausforderung. Die Lernbehinderung ist schwer, das machen jetzt schon Kollegen, die sagen *okay* und wir versuchen´s zumindest in vielen Unterrichtsstunden, dass der zweite Lehrer mit dabei ist, aber es wird immer wieder aus anderen Teilungsstunden genommen. Und wie gesagt, nächstes Jahr fällt es fast ganz weg, 24 Stunden gekürzt, 26 Stunden hat ein Lehrer, also eine Lehrerstelle weniger. #00:00:00-0#

L: Mmh. Und ähm für die Berufsvorbereitung, wenn ich das richtig verstanden hab, sind ja diese Berufseinstiegsbegleiter die, die sich dann um #00:00:00-0#

M: Na für 20 Schüler, ja. #00:00:00-0#

L: Um Kinder, die (.) #00:00:00-0#

M: Keine Vorstellung haben. #00:00:00-0#

L: Keine Vorstellung haben, dann kümmern. Ham sie welche hier an der Schule,? #00:00:00-0#

M: Ja, wir haben zwei. #00:00:00-0#

L: Sie haben zwei. Okay. Und äh die sind von der Arbeitsagentur gestellt und #00:00:00-0#

M: Also ich geh=geh davon (.) also es gibt den Träger Inrent, äh Institut für äh, müsst ich jetzt nochmal nachlesen ((lacht)) und die werden auch von der Arbeitsagentur bezahlt, ja. #00:00:00-0#

L: Okay, gut. Und ist das für sie ne Entlastung,? Also dass die #00:00:00-0#

M: Es ist auf alle Fälle in Zusammenhang mit der Kompetenzagentur, also andersrum, äh egal welcher Schüler es ist, man findet sofort auf kurzen Dienstwegen nen Ansprechpartner, also man muss jetzt nicht lange suchen. Also, da kommen (.) die kommen, also Berufsberatung ist im Haus. Alle 14 Tage ist immer, sitzen immer

meistens drei Mann manchmal am Tisch, Kompetenzagentur, Arbeitsagentur und die Berufseinstiegsbegleiter und tun sich dann untereinander die Schüler ein bissel auf, also meistens einen Termin zusammen und denn überlegen se, wer ist denn eigentlich jetzt der bessere Ansprechpartner. #00:00:00-0#

L: Mmh, okay. #00:00:00-0#

M: Und das geht in äh ohne, dass man groß Absprachen, also das machen die drei oder die vier relativ selbständig. #00:00:00-0#

L: Ja und ähm sie haben erzählt, dass sie jetzt sozusagen noch an der inhaltlichen Nachjustierung oder Ausfeilung des Konzepts arbeiten, ist es denn auch was, ähm was sie dann an die Partner, die hier im Haus sind, weitergeben, dass da versucht wird so eine Linie #00:00:00-0#

M: Mit den Partnern, mit den Partnern. Also sag ich mal so, dieses äh das Modell, auf das wir uns geeinigt haben, dass sind hier diese sieben Stärkepunkte, aus Komm auf Tour, weil die sind einfach und fasslich, es geht nicht darum die schlechten Seiten des Schülers zu finden, die findet man wahrscheinlich immer schneller, äh sondern diese sieben Stärkepunkte und die sollen in sieben und acht ne Rolle spielen und sind, glaub ich auch, für die Schüler fasslich. Erstmal sind sie jünger und wenn die in Klasse sieben kommen und wir fangen hier mit Berufsberatung an, ich glaube, sind auch die Eltern verschreckt, weil da ham die noch gar keinen Nerv dafür, manchmal gar keine Vorstellung. #00:00:00-0#

L: Ja. #00:00:00-0#

M: Oder äh was sagte der eine, ja Straßenbahnfahrer oder Koch. Ja, also #00:00:00-0#

L: Und das ist dann mehr diese Lebenswegplanung, ne, was sie gesagt in Klasse sieben, dass man sich erstmal so mit sich selber #00:00:00-0#

M: Oder den einen, den ich mitgenommen habe, der wollte was mit Menschen machen, hat er drauf geschrieben, aber er meinte Straßenbahnfahrer. #00:00:00-0#

L: Ja, naja ((lacht)), es muss sich ja auch erstmal ein Bewusstsein da entwickeln. #00:00:00-0#

M: Ja, also es muss ja auch erstmal das Bewusstsein, aber wie gesagt, es muss auch in das Bewusstsein der Eltern, dass die einen riesen Anteil haben und ich weiß nicht (.), wenn ich jetzt von mir selber als Elternteil ausgehe, ich war auch manchmal (.), also obwohl ich in der Materie stehe, überfragt die eigenen Kinder zu beraten. Also ich kann mich entsinnen, bei unserer großen Tochter, äh die Vorstellung, die wir hatten, das war nicht ihre (.), ähm sie wollte zwar was mit Medientechnik machen, sie hat auch äh also Zeichnen, wunderbar entwerfen, sie hat mit=mit Rolex ihr Praktikum gemacht, da diese Uhren entworfen und sowas, also sie hatte gute Einstiegsmöglichkeiten, sie war aber nicht an den Computer ranzukriegen, *das lern ich dann* und das war ein Grund, wo es dann immer bei den Bewerbungen wahrscheinlich mit gescheitert ist, keine

Computerkenntnisse. Wobei es heutzutage noch so ist, sie gehört zu denen, sie geht in die Nähe des Computers und der schaltet sich alleine aus und wir wissen noch nicht, woran es liegt. Also sie hat kein Glück mit Computern ((lacht)). Und sie hat denn, ja was hat se gemacht, Zahnarztfachangestellte, mit nem Abitur von zwei Komma irgendwas, sie wollte zwar Medizin dann machen, mit den Wartejahren unendlich und hat denn angefangen medizinische Fachangestellte, was man eigentlich auch mit nem Hauptschulabschluss machen könnte ne, äh hier hinter der Alice Salomon da, an dieser #00:00:00-0#

L: *Ah ja, ja=ja, mmh stimmt, da ist dieses ganz große #00:00:00-0#

M: Da war se natürlich so unterfordert, da hatte se nur Einsen gehabt, hat das ein halbes Jahr früher abgeschlossen, Papa, Mama hatten nen halbes Jahr weniger Kindergeld, nen halbes Jahr ne, weil ja die Berufsausbildung abgeschlossen war und dort wo sie gearbeitet hat, die hat gesagt, ich hab den Vertrag aber noch ein halbes Jahr länger, du kriegst jetzt auch noch nicht mehr Geld ((lacht)). Soweit zu Leistung zahlt sich aus, ne. Inzwischen arbeitet sie bei ihrem Mann in der Firma und die jüngste, die hatte mit nen Durchschnitt von Eins Komma irgendwas, drei glaub ich, ich wes nich, die hat fünf Unis angeschrieben und fünf Zusagen gekriegt, hat denn eine, hat Recht angefangen, weil wir immer gesagt haben, Lehrer wirst du nicht, also mach nicht Lehrer, das ist ja (.), man sieht´s ja, also ist wirklich (.), man muss es *wollen*, so muss man´s eigentlich sagen, also ist ne Berufung, ist nicht ein Beruf, also im wahrsten Sinne des Wortes, eine Berufung, also ein Job ist es nicht und als Job geht man kaputt. Und dann hat se ein Jahr Recht gemacht, dann hat se mit 1,0 aufgehört, gesagt erstmal ist das stinklangweilig, das lernt man ja nur auswendig und dann hab ich keene Lust mit nem Staatsanwalt zu schlafen, bloß weil ich Recht kriegen will. So und dann hat se sich beworben und ist denn ((lacht)) in die Lehrerbranche eingestiegen. #00:00:00-0#

L: Ach. ((lacht)) #00:00:00-0#

M: Hat aber, muss ich sagen, also ich muss sagen, sie hat alle Studiengänge einschließlich Master, was gibt´s da Bachelor hat se, also es war schon der erste Studiengang mit dem Bachelor, Master und mit diesem Referendariat, das hat se *alles* verkürzt, während ihre Mitleute jetzt gerade ihre Masterarbeit schreiben, ist sie schon fest im Job. Also (.) aber Lehrer eben. #00:00:00-0#

L: Dann doch ((lacht)). #00:00:00-0#

M: Schule mit (geladenem Beben), nicht sehr weit davon. Sie ist extra nach=nach Friedrichshain gezogen, raus aus Nordbezirk, jetzt arbeitet se in Nordbezirk ((lacht)). #00:00:00-0#

L: ((lacht)). Ja Herr Marx, ganz viele spannende Punkte, die wir schon hatten. Ich muss jetzt grad (.), äh ich muss grad nochmal #00:00:00-0#

M: Haben sie auch Verbindung jetzt zu dem ersten Lehrjahr,? Weil sie machen ja die=die Übergangsphase, ne neunte Klasse sag ich mal bis erstes Lehrjahr, irgendwie so war doch die Untersuchung. #00:00:00-0#

L: Ja, also wir gucken uns, also das Interessante ist ja, dass es ja jetzt schon viel früher anfängt eigentlich dieser Übergangsraum und wir wollen das versuchen komplett abzudecken. Also von (.) uns anzuschauen, was wird eigentlich in der siebten Klasse gemacht, bis dann hin ebend in die Ausbildung. Und äh klar dann hier auch (.), wie ist dann die Studien- oder so Vorbereitung in der Oberstufe. Genau in der anderen Schule, die wir äh mit untersuchen, die haben halt keine Oberstufe, deswegen ist es da sozusagen auf den Zeitraum, aber wir gucken auch bis in den Ausbildungsraum rein. #00:00:00-0#

M: Also eigentlich geht´s nahtlos über, Klasse elf, zwölf, dreizehn. Na, also wie gesagt, interessant ist immer so Oktober November K. a. T., wenn se sich das mal vor Ort angucken. #00:00:00-0#

L: Sehr, sehr gerne. Also das hat Herr Stardler auch nochmal angeboten. #00:00:00-0#

M: Also es gibt es nicht nur in diesem Bezirk, also die wandern irgendwie und denn müssen, bauen se da nen Parcour auf und die Schüler müssen in Gruppen Aufgaben lösen. Ich sag mal so Party organisieren, einschließlich einkaufen, die müssen auch mal nen Waschbäcken sauber machen, Betten machen und dann werden se immer dabei beobachtet, wer übernimmt dann die Chefrolle, wer wer organisiert (dit Teil), solche Sachen werden da ganz spannend beobachtet. #00:00:00-0#

L: Ja, ja. Würde ich sehr gerne machen. #00:00:00-0#

M: Und das fehlt uns eigentlich noch im Unterricht. Das ist immer noch die klassische Variante. #00:00:00-0#

L: Wie man das so übersetzen kann, mmh. #00:00:00-0#

M: Und deswegen habe ich große Hoffnungen bei OUK, denn die haben ja auch diese Variante. Sie sind zwar individuell, sie arbeiten nich in Gruppen, sondern individuell an ihrem Werkstück, aber man kann trotzdem, denk ich mir, Fingerfertigkeit, Ausdauer, also so fünf, sechs, ne diese sieben Stärkepunkte kurz einschätzen, Kommunikation (.) und wenn´s auf ner Skala ist von eins bis fünf, also ich denke mir, das kann der Ausbilder dort machen. Und genauso kann man das in WAT machen, man kann´s in Ethik machen, in Sozialkunde und die anderen Noten ham wa ja, Physik, Chemie, Bio, Mathe. #00:00:00-0#

L: Ja, da ist es dann einfacher. #00:00:00-0#

M: Oder Wahlpflichtunterricht. Da ist ja dann die andere Seite abgedeckt. Und das dann hochziehen. #00:00:00-0#

L: Ja, würde ich sehr=sehr gerne, wenn das möglich ist, mich da mit einzuplanen oder da würde ich sie nochmal ansprechen und dann natürlich auch den Träger. #00:00:00-0#

M: Also rufen se mich an. Sobald ich den Termin weiß. Also ich weiß, dass die siebten Klassen sich immer gern beteiligen. In den achten Klassen wird´s spannend, sie haben ja nächstes Jahr im=im Januar, die letzten 14 Tage im Januar, also so ist es geplant, beim TÜV diese neuen Berufe kennenzulernen, da muss jetzt dieses Jahr noch bis Dezember die Potentialanalyse gemacht werden. Wir haben aber noch nicht die Auswahlkriterien, also wir haben in dem achten Jahrgang sind sechs Klassen und 60 Schüler die Möglichkeit. Eine Idee war gewesen, zu den Elternabenden das reinzubringen und sich bewerben zu lassen. Aber ich glaube, dass das (.), wenn man sagt das ist ne Auszeichnung und das ist sehr interessant, ich glaube das sehen die Eltern nicht so. Und jetzt war die nächste Idee, dass wir gesagt haben, okay, wenn wa das jetzt erstmal nich so erstmalig, wir wollen´s ja auch 2015 wieder machen, vielleicht entdecken=machen=können, wir gucken mal, ob sich zwei Klassen finden, dann sind schon mal fuffzig Leute abgedeckt, ist auch einfacher zu organisieren. Also das hatte ich jetzt rein getragen, aber wir müssen noch (.), der erste Elternabend ist irgendwann im August, bis dahin müssen wa es geklärt haben. #00:00:00-0#

L: Okay. #00:00:00-0#

M: Also es wird immer noch spannend. Also eine hervorragende Sache, wir wissen´s aber nich, wie wir´s an den Mann kriegen wollen und wir befürchten, wenn wa es an die Eltern so rein geben zum hören sagen, kommt das noch nicht mal zuhause an, dass sie ihr Kind fragen, hast du Interesse daran, weil das für die nicht präsent ist. Achte Klasse und jetzt sollen die schon da (.), obwohl es interessante Sachen sind. Also wir sind bewusst, also wir machen ja Holz, Metall, Elektronik, Elektrotechnik, äh kaufmännische Sachen, da ham wa gesagt, die wollen wa nich und sind jetzt (.) haben jetzt versucht die anderen Berufe abzudecken, also die Informatik, äh Friseur, also Kosmetik, Friseur, Hotel und Gastronomie, ähm Mechatroniker, also Metall und mechatronische Richtung da wollen wa auch irgendwas. Also neun Stück, die von den anderen *bewusst* abweichen. Also bewusst den Schülern mal was (.), andere Sachen. #00:00:00-0#

L: Nochmal was Neues zeigen. Ja, ja. Okay. Dann würde ich jetzt mal zu meinen letzten Fragen kommen ((lacht)). Genau, also vielleicht nochmal, ähm ja zum Abschluss, was meinen sie denn, was die Schüler für den Übergang brauchen,? Wenn man das jetzt nochmal so (.) kondensiert. #00:00:00-0#

M: Tja, also ich sag mal so, das Praktikum hat ja schon mal an einer Stelle reale (.) Bedingungen eigentlich gezeigt und das bräuchten die meiner Ansicht nach in zehn auch nochmal. Also wie gesagt, ich bleib nach wie vor bei dem Angebot für den Arbeitgeber, dass se in der Zeit, wo bei uns die Projektwoche läuft, im Januar ist das immer die letzte Woche, die Woche davor, weil da schon Zensuren mäßig alles im Kasten ist für das erste Halbjahr und denn ist ja sogar noch die Winterferienwoche, also sie könnten drei Wochen lang ihren zukünftigen Azubi in ihrem betrieblichen Dasein mit einbinden. Also diese=diese reale Sache nochmal, dass der Schüler so einen (.) na weiß, warum er jetzt zehnte Klasse irgendwo abschließt. Ist natürlich für viele Betriebe zu spät, Siemens äh also die großen Betriebe, die haben ja wirklich schon am 31.12 und wenn man das jetzt immer Schülern schon von Klasse neun erzählt, dass eigentlich dies Jahr schon ihr Bewerbungsschluss ist, das ist selbst bei den Eltern noch *naja Dezember*. #00:00:00-0#

L: Ist noch zu weit weg. #00:00:00-0#

M: Ist aber so schnell ran. Naja, wir sehen´s ja denn, ähm wenn wir den Tag der Berufsfindung machen oder solche Sachen, die haben selbst im Februar noch keine konkreten Vorstellungen. *Manager*, was willste denn werden, Manager. Ich sag, na für was den Manager,? *Manger*. Da ist nichts zu finden, na klar gibt´s Friseur, Gastronomie, Wachdienst war dabei gewesen. *Mh*, der eine wollte Grafikdesigner werden, ich sag *oh* sag ich, ist schön, hast du eine *Mappe* mit deinen, *häh*, ich sage, na wenn du dich jetzt bewerben- aber neunte Klasse, neunte oder zehnte Klasse, ich sage, wenn du dich jetzt irgendwo bewerben willst, die wollen doch, dass du irgendwas vorlegst, was du gezeichnet hast, hast du ne Internetseite irgendwie entworfen oder so,? Nö, das lern ich doch, wie meine Tochter, die sagte *das lern ich doch denn*, ich sage *nee* sag ich, du musst irgendwas, *das hat mir keiner gesagt*. Oder die eine wollte zum Theater oder Film, Schauspielerin wollte sie werden. Ich sage och, sag ich, machst du irgendwo Laientheater oder so,? *Nee*, ich sage, hast du schon mal ein Casting irgendwo mitgemacht,? *Naja, bei gute Zeiten schlechte Zeiten, da wollten se mich nich. Ich sage und sonste irgendwie, weil du ja Schauspielerin werden willst. *Na, ich bin hier im Schulchor*. #00:00:00-0#

L: Mmh. #00:00:00-0#

M: Ja, also diese äh (.), wahrscheinlich muss man das Coaching noch früher ansetzen und ganz in ner anderen Richtung. Nicht so Ausarbeitung der Bewerbungsunterlagen und der Passgenauigkeit für den Betrieb, dass der sagt *oh, hier hat sich jemand Gedanken gemacht*, sondern wahrscheinlich denn doch mehr auf den Berufswunsch abgestimmt, Grafikdesigner, dass denn im Unterricht oder wie auch immer, wer auch immer das macht, dann die entsprechenden praktischen Unterlagen erarbeitet werden. Warum´s ihnen jetzt keiner gesagt hat, weiß ich nicht. Ich weiß es durch meine Tochter. #00:00:00-0#

L: Und was würden sie sagen, also klar Noten sind ja immer, ne das ist ja äh klar, was würden sie denn sonst sagen, ähm es ist ja immer viel Gerede von so Softskills oder dass man so bestimmte (.), so Persönlichkeit vielleicht auch irgendwie schon haben muss, sozusagen für dann die Zeit nach der Schule. Was würden sie denn da sagen, ist das relevant oder #00:00:00-0#

M: Also ich hatte (.) gestern war ja Abschlussveranstaltung zehn und die Schüler haben sich ja nu etwas besser angezogen, als wenn sie zum Unterricht erscheinen und dann hatte ich mir so das eine oder andere vorgestellt, Junge oder Mädel, wenn se denn in dieser, in dieser Kleidung zu ihrem Vorstellungsgespräch gegangen wären. Also sag ich mal so durchweg sechzig Prozent würd ich sagen *okay top*, och die Kleidung und so, wenn se da auf der Bühne standen, dort ihr Zeugnis genommen haben. Aber bei dem größten Teil passte das eigentlich gar nicht zusammen, also weder ihre Haltkörpersprache, noch ihre Kleidung dazu, also solche Sachen zum Beispiel. Und wenn se jetzt vielleicht schon mehr über den Beruf *wüssten*, dass se da viel sicherer entgegen treten, als dieses *naja ich weiß, ich würd´s ja probieren oder ja ich hab da zwar Interesse, aber ich hab´s noch nicht ausprobiert oder so*. Dass das ähm (.) denn

die äh das Bewerbungstraining, dass bei OUK gemacht wird, das ist also relativ real, also die Personen, wo se sich bewerben müssen, kennen se nicht, äh die Personen haben vorher die Bewerbungsunterlagen gelesen, also die mussten se auch einreichen und es findet in der Chefetage statt, also sie sitzen wie die normalen anderen dort auch und warten bis sie aufgerufen werden und ich hab´s mir angeguckt, also die verwechseln die Türen, die rennen gegen die Türrahmen, äh in dem Gespräch sind die selber so aufgeregt, also wenn die (.) also die fallen (.) das ist kein Rollenspiel mehr an der Stelle und hinterher wird ausgewertet. Körpersprache, Antworten, die sie gebracht haben und da sieht man aber auch, wenn denn so ein bissel spezielle Fragen gestellt werden, dass dann so null acht fuffzehn Antworten kommen oder weiß ich nicht oder so und dann würde ich immer sagen, okay an dieser Stelle erlischt das Interesse des Ausbilders, wenn er merkt, das Grundwissen ist nicht da, also die Motivation vielleicht. Also er will nen Job haben, hat sich auch paar Gedanken gemacht, dass ihm das Spaß machen könnte, aber (.) ja. #00:00:00-0#

L: Der letzte Kick fehlt. Mmh, okay. Und ähm was würden sie sagen, sie koordinieren ja ähm hier die ganzen Übergangsvorbereitungssachen, sie sind ja aber auch gleichzeitig *Lehrer*, was bräuchten denn eigentlich oder was bräuchten denn vielleicht die Lehrer für das Übergangsmanagement. #00:00:00-0#

M: Ja, kann ich ihnen sagen. Die Lehrer müssten auch wissen, wie die Berufe funktionieren. Wir glauben´s zu wissen, wir wissen´s nich. Wir erzählen dem Schüler *das brauchst du später, das brauchst du*, er hört von seinen Eltern was ganz anderes. Weil die haben immer nur ein Berufsbild im Kopf, wir auch vielleicht sogar an dieser Stelle, klar braucht man das vielleicht dafür, äh Schüler fragen uns, wozu brauch ich das, ja gut, wenn elfte Klasse mich fragt, sag ich, das muss ich euch oder das muss ich ihnen nicht erklären, wir bilden ne allgemeine Hochschulreife und allgemein heißt, sag ich, das kann sein, du brauchst das nicht, aber dein Nachbar braucht es vielleicht. Weil ich sag, das ist mir egal, ob du das brauchst oder nicht, es steht jetzt im Rahmenplan und dann machen wa das halt un du musst das bringen, Punkt. Bei Klasse zehn guckt man denn schon mal, wo wird´s aber ähm (.), also an der Stelle hab ich och Negativpunkte gekriegt. Man macht doch immer diese Einstellungs- also es gibt jetzt das Selbstevaluationsportal, wo jeder Lehrer sich so einen Account beschaffen kann oder muss sogar, äh und dann #00:00:00-0#

L: *Muss* sagt der Senat oder #00:00:00-0#

M: Ja, einmal in zwei Jahren sollte er freiwillig, anonym daran teilnehmen und denn geb ich den Schülern Zugang und dann können die Fragen beantworten. Und wo ich erstaunt war, also es gibt da die Skala eins bis vier, ich bin durchschnittlich bei drei gelandet, also bei vier ist das beste, bei drei Komma irgendwas und bei einigen Punkten bin ich von der Meinung der Schüler abgewichen. Der erste Punkt war gewesen angstfreie Atmosphäre, ich hab in der elften Klasse gedacht, es ist eine angstfreie Atmosphäre im Unterricht, weil (.) äh LEK`s sind nicht überraschend, die letzte Frage der letzten Stunde ist die erste Frage der neuen Stunde, das ist doch keine Überraschung. Ja, Antworten oder so, äh ich hab ne Internetseite, LEK´s sind immer vorher angekündigt, das Stoffgebiet, da sind Videos drauf, also sie können sich intensivst vorbereiten. Also hab ich gedacht angstfreie Atmosphäre (.), sehen die

anders. Dann sahen se den Punkt anders, okay das da hab ich mir so ein Eigentor geschossen, da war ne Frage, man kann die Fragen zwar nicht selber ausdenken, aber so Schwerpunkte setzen, weglassen oder so und da war eine Frage dabei, äh der Unterrichtsgegenstand wird immer mit realen Bedingungen verknüpft, hatte ich in der elften Klasse gelassen, Quatsch, haben se mir natürlich null Punkte gegeben. Weil Grenzwertbedingungen, wo wollen se denn das mit realen Bedingungen großartig, klar die Achterbahn und im Flugzeugstart, das sind nich jetzt reale Bedingungen, wie die das sehen würden. Ja, also (.) die Verknüpfung. Und auch in der Klasse zehn gab´s nicht so viele Punkte für äh reale Situationen aus dem Alltag. #00:00:00-0#

L: Mmh. Also die Schüler fordern das auch ganz stark ein, sozusagen mehr die Verknüpfung. #00:00:00-0#

M: Also sie wollen eigentlich immer wissen, wozu brauch ich jetzt diesen Müll, den ich jetzt gerade lerne. #00:00:00-0#

L: Ja. Führt das nicht vielleicht auch zu einem Konflikt, also es gibt ja auch irgendwie die Idee, dass sozusagen ähm so die Unterrichtsinhalte auch für sich einfach, also diese Allgemeinbildungsvorstellung oder was ja auch immer diskutiert wird, was jetzt irgendwie zweckfrei sein soll, kommt das dann nicht in Konflikt oder ist das #00:00:00-0#

M: Naja, eigentlich nich, also zweckfrei wes ick jetzt nich. #00:00:00-0#

L: Wissen sie was ich meine,? #00:00:00-0#

M: Die Kompetenz, sie müssen die Kompetenz kennen und der Weg zur Kompetenz ist rela- also es gibt zwar nen Rahmenplan und da stehen die Kompetenzen drin und es stehen auch gewisse Ziele drin, aber wie ich jetzt da hin komme, ist relativ Freiraum, also wie ich das jetzt machen will, ob ich das über=über den Handschuh von sonst wem mache oder über ein neues Gedicht, ist eigentlich völlig egal. Ja, aber ich denke mir da hadern wir noch zu sehr mit den Kompetenzen, also wir hängen noch zu sehr am Rahmenplan. Also dieses Wissen abfragen, dieses (.) und da hab ich immer noch, da hab ich ein amerikanisches Modell im Kopf ((lacht)). #00:00:00-0#

L: Mmh. Wie geht das,? ((lacht)) #00:00:00-0#

M: Na wie geht das. Also entweder haben die Lehrer mehr Zeit oder ähm ein anderer passt da mehr auf. Und zwar (.) dort ist sehr viel Wettbewerb, also eigentlich immer Wettbewerb, was die Schüler auf der einen Seite mögen, ich mag´s nicht immer so, man muss ja auch mal ohne das ein Preis oder ein Ziel oder ja (.) also ich bin das gewohnt, dass ich auch mal etwas machen muss, wo ich hinterher weiß, du kriegst da keine Anerkennung für, es muss aber halt gemacht werden. Ähm und zwar machen die einen Wettbewerb und wenn die die Gruppen zusammenstellen, um das Ziel zu erreichen, ist immer einer dabei, der die Kompetenz beherrscht und einer der die Kompetenz für diesen Fall gar nicht beherrscht, aber wieder für einen anderen, so dass praktisch die Gruppe immer so zusammengestellt ist, dass jeder innerhalb dieses Wettbewerbs seine Stärke hat. Das ist in Deutschland anders, wenn man jetzt Gruppen zusammenstellt,

dann treffen sich meistens die allerstärksten in einer Gruppe, man versucht zwar zu mischen, aber man mischt dann wieder einen Schwachen und einen Starken, aber äh man macht keinen Kompetenzausgleich. Also man guckt denn, also ich sage jetzt mal so, geh jetzt von mir aus, aber ich denk mal die Kollegen haben auch nicht so viel Zeit, man guckt jetzt nicht bei der Bearbeitung des Gesamtprojektes, ob die Gruppe, die sich gefunden hat oder die man zusammengestellt hat, äh jeder irgendeine Stärke mit einbringen kann und das finde ich so faszinierend und da sitzen die vorher (.), also ich hab mich auch mit Amerikanern unterhalten, man sieht´s manchmal so in Schul- oder Fernsehsender oder so was, da sitzen die wirklich lange da und haben ausgearbeitete Konzepte von Sachen, das Schulfest was immer organisiert wird, der Höhepunkt einer Schule oder sowas, äh manchmal medienwirksam dargestellt oder so und trotzdem sieht man immer wieder im Hintergrund, dass jemand sich *Gedanken* gemacht hat, wer ist in dieser Gruppe. Die müssen auch ne sportliche Aufgabe bewältigen und da ist immer ein Dicker drin, dann müssen die anderen dem dann halt helfen, der Dicke hat aber wieder irgendwelche anderen Fähigkeiten im chemischen Bereich oder sowas, wo er den anderen wieder irgendwie helfen kann und das ist vorher ausgesucht. Das finde ich so faszinierend und das schaffen wir nicht, also schaff ich nicht, ich sprech jetzt lieber von mir. Keine Zeit, keine Zeit für inhaltliche Sachen. #00:00:00-0#

L: Ja, da fällt mir nur ein anderer Punkt ein, was beim (.) also auch zu meiner Schulzeit so betont wurde noch, ist ähm:: und ich glaub das hat sich jetzt auch einfach verändert, ist dieses ähm, dass Bildung oder also schulische Erziehung auch immer so Persönlichkeitsreife oder Persönlichkeitsentwicklung anstoßen soll, ist sowas noch relevant oder #00:00:00-0#

M: Doch, also ich (.), also sagen wir mal so, es ist (.) wir haben als Gesamtschule immer die Kerngruppenstunde gehabt, also dort wo direkt solche sozialbildenden Maßnahmen gewesen sind und das macht sich immer noch bemerkbar. Haben wa immer noch, Soziales Lernen heißt das jetzt, auch teilweise mit den Sozialarbeitern zusammen. Wir haben´s gestern wieder gesehen, genau das ist dass, was die Jugendlichen an ihre Klasse (?), also immer wieder verglichen in den Reden, die sie da gehalten haben, äh siebte Klasse, was war, wir waren ein zickiger Haufen, jeder hat sich mit jedem bekriegt und wie sind wir doch jetzt zusammen gewachsen und wollen eigentlich gar nicht auseinander gehen, also das (.) die soziale Komponente, die ist da, ja. #00:00:00-0#

L: Ja, dann guck ich nochmal schnell auf meinen Zettel für die letzten Fragen. Genau, ähm (.) ja. #00:00:00-0#

M: Aber ich hab ebend wie gesagt nur eine Einzelmeinung dazu, ja, also das #00:00:00-0#

L: Klar. Ähm:: ja, dann vielleicht abschließend vielleicht einfach die Frage, ähm gibt es noch irgendwas Wichtiges, was sie mir gerne erzählen wollen zu dem Thema der Berufs- oder der Vorbereitung für die Zeit nach der Schule, was ich jetzt noch gar nicht angesprochen habe oder was jetzt in dem Gespräch sich noch nicht so #00:00:00-0#

M: Also wie gesagt, das ist (.) also die drei Schwerpunkte, das erste ist, dass alle Maßnahmen entweder ihren Ursprung oder ihr=ihr Ende im Unterrichtsprozeß finden,

also dass die Schüler immer wieder die Verbindung sehen zu dem, was sie real eigentlich an theoretischem Wissen anhäufen sollen, müssen, äh die Kompetenzentwicklung. Die zweite Seite ist irgendwie die Eltern ins Boot zu holen, wie auch immer, also es gibt da Konzepte, aber wir haben schon so viel ausprobiert, ist nicht zu schaffen und das Dritte ist wieder, also diese diese *reale* Situation zu schaffen, also dass die Schüler also für den Schritt nach der zehnten oder nach der dreizehnten Klasse, weiß ich nicht, auf die Realität besser vorbereitet sind. Es ist immer, entschuldigen sie den Ausdruck (?)-Atmosphäre, also es ist immer diese- dieser freundliche, geschützte Rahmen, wo immer einer vordenkt, (.) ne und äh die Stolpersteine erstmal ein bissel aus dem Weg räumt oder zumindest darauf aufmerksam macht, also (.) also da denk ich mir, an dieser Stelle müsste es noch anders werden und die Schüler wollen´s ja eigentlich auch. Die wollen ja ernst genommen werden und man sieht´s ja auch. Man sieht´s eigentlich überall, man sieht´s auch in der Bundesregierung. Ich mach´s mal an Merkel fest, die Merkel vor (.) also bevor sie ihren Dienst angetreten hat, hätte ich nie als Bundeskanzlerin gesehen, die ist aber selbst selbst vom Aussehen gewachsen und das sieht man bei ganz vielen Fällen, man (.) derjenige wächst mit seinen Aufgaben. Also wenn man so Kollegen mit Leitungsfunktionen betraut oder sowas, auch Schüler, ja. Und da war (.) ist, wie gesagt, warum soll man nicht einen sehr gut geeigneten Schüler, wir kennen se, im Management die Möglichkeit mal geben, dass se es #00:00:00-0#

L: Ne Chance geben. #00:00:00-0#

M: Ja. Dass also wie gesagt, die Betriebe viel mehr an dieser Stelle sich an die Schulen wenden und sagen, *so* wir haben jetzt die Möglichkeit. Die machen´s, versuchen´s immer werbewirksam zu machen, okay, aber wenn ich irgendwie Führungsriege brauche, muss ich sie mir qualifizieren und nicht warten, dass Schule was ausbildet. Also (.) und wie schon gesagt, nix ist also (.) ich hab jetzt Zeugnisse in diesem Jahr in der Hand ((stöhnt auf)), die haben nicht den mittleren Schulabschluss geschafft. Wenn ich das gleiche Zeugnis ein Jahr später erteilen müsste, würden sie teilweise die Zugangsbedingungen zur gymnasialen Oberstufe haben. #00:00:00-0#

L: Mmh, mmh. #00:00:00-0#

M: Und das erschreckt uns doch schon ganz schön. #00:00:00-0#

L: Ja. *Ja*, das ist wirklich ein ganz komplexes Thema, also was wir jetzt sehen über diese Berufsvorbereitung, was da alles noch mit dran hängt und wie welche Ebenen koordiniert, bedient werden müssen. #00:00:00-0#

M: Kann auch sein, dass wir falsch liegen. Also wir müssten jetzt mit unseren Anforderungen irgendwie (.), ich weiß gar nicht, die Anforderungen von null bis hundert, die haben sich doch nicht verändert. Jetzt mussten die Schüler über die 9-Punkte-Hürde springen, gymnasiale Empfehlung. Beim nächsten Mal nur noch sieben Punkte, über sieben Punkte musste se jetzt im MSA springen, nächstes Jahr nur über vier Punkte, aber die (.) die Spanne bis 15 Punkte ist doch die gleiche geblieben. #00:00:00-0#

L: Ja. #00:00:00-0#

M: Also kann auch sein, dass wir uns als Lehrer so schwer damit tun, aber wie gesagt, wenn ich jetzt die Zeugnisse sehe. Wir hatten jetzt gerade einen gehabt, der kam von der Hauptschule, Schaman oder wie er hieß, hat jetzt den erweiterten Hauptschulabschluss gemacht und will jetzt wiederholen, um die gymnasiale Empfehlung zu machen, mit dem Zeugnis hätte er das schon, aber ob er die Prüfung besteht, ist die Frage, also von den Zensuren hat er es schon, weil ja plötzlich die sieben Punkte, die er (hat), also die neun Punkte, die er dieses Jahr bräuchte, jetzt sieben Punkte sind und die hat er größtenteils schon. #00:00:00-0#

L: Mmh. #00:00:00-0#

M: Und das ist, das ist, wie gesagt, das wird nächstes Jahr ein Schritt sein. Die Kollegen haben sich och amüsiert, was heißt amüsiert, die waren (.), wie kann man sagen, Sarkasmus, ähm (.) Ende der neunten Klasse werden erstmalig, wird hochgerechnet was wäre das für ein Schulabschluss und da sind so viele Gymnasialempfehlungen zustande gekommen, dass es eigentlich gar nicht in den Durchschnitt passt, also das ist (.), also nächstes Jahr können alle wieder zum Gymnasium weiter gehen, also in unsere gymnasiale Oberstufe wechseln, wenn sie die Prüfung schaffen. #00:00:00-0#

L: Ja, okay. #00:00:00-0#

M: Und die neunte Klasse Prüfung muss ich sagen, hat für mich gar keinen Stellenwert. Also heißt ja besondere Arbeit oder vergleichende Arbeit. Äh für die Schüler, die aus den E-Kursen kommen, also die Gymnasiasten, also die müssen´s ja nicht schreiben, aber wenn´s die Schüler in den E-Kursen, ist ja vergleichbar, die lachen sich tot über die Anforderungen. Äh es gibt welche, die knaupeln dran, was ich nicht verstehe, weil es wirklich (.) also ein Schüler der sechsten Klasse könnte auch die vier bekommen, würd ich jetzt mal so einschätzen, ein guter Schüler der sechsten Klasse. Ähm und die Arbeit selber spielt keine Rolle, sie wird auf dem Zeugnis nicht vermerkt. Wir würden´s als Fachleute sehen, er hat äh=äh die Berufsbildungsreife erreicht, also die Zensuren und diese vergleichenden Arbeiten, wenigstens eine mit Fünf und eine mit Drei geschrieben oder beide mit Vier, selbst wenn er´s nicht geschafft hat, kommt er in Klasse zehn an und kann unter bestimmten Bedingungen, die er eigentlich hat, nämlich mehr als vier Punkte, also vier Punkte, 35 Prozent, an der MSA-Prüfung wieder teilnehmen. Also den Stellenwert dieser neu eingeführten vergleichenden Arbeiten seh ich noch nicht, also welchen Stellenwert die hat, weiß ich nicht. Sie hat keinen Einfluss, also ob jemand die mitgemacht hat, bestanden hat oder nicht, er sitzt in der zehnten Klasse in der selben Klasse, im selben Boot und hat wieder die *gleichen* Chancen. Gut kann man sagen, okay, aber dann frage ich mich, wozu brauche ich so eine Arbeit. Außer dass es ein Korrekturaufwand ist, man macht wieder Interneteingaben, ja. Also mit dieser Arbeit ne Berufsbildungsreife nachzuweisen, da lacht man sich kaputt. Gut, nun seh ich das aus dem Standpunkt unserer Schule, die doch ein höheres Eingangsklientel hat, aufgrund der gymnasialen Oberstufe. Ich hab jetzt keinen Vergleich zu Hauptschulen oder zu ner Schule ohne gymnasiale Oberstufe. Da kann´s natürlich ganz anders sein. #00:00:00-0#

L: Ja, ja. #00:00:00-0#

M: Aber die Listen zeigen mir was anderes, also Berufsbildungsreife (.), eins, zwei, drei, vier, fünf. Alle anderen gehen schulisch weiter. Versteh ich nicht, werden gesucht wie Sand am Meer. Auch über die Arbeitsagentur vermittelt. #00:00:00-0#

L: Dachdecker will er werden, ja. #00:00:00-0#

M: Ja. #00:00:00-0#

L: Noch keinen Ausbildungsplatz. #00:00:00-0#

M: Das ist ne Gymnasialklasse, das sehen sie hier hinten, da steht Abitur. Also hier sind so ziemlich alle sind irgendwie #00:00:00-0#

L: versorgt. #00:00:00-0#

M: Aber jetzt geht er wieder zum Oberstufenzentrum, das hat er mir (.), den hab ich selber angemeldet. #00:00:00-0#

L: Mmh. #00:00:00-0#

M: Aber auch grad *Mechatroniker*, also das wäre auch so ein Aspekt. Ähm Mechatroniker gibt´s auf vielen Gebieten, also zum Beispiel hier die ähm Metall verarbeitende Industrie bildet auch Mechatroniker, wollen die Schüler nicht, die wollen Kfz-Mechatroniker werden. Und diesen Umweg wollen se nicht machen, dass se sagen, ich mach den Mechatroniker und wenn ich den dann habe, dann kann ich gucken, gefällt mir das, mach ich in dem Betrieb weiter oder bewerbe mich dann, Fachleute werden ja überall gebraucht, ist doch egal, wo man es erstmal macht. Nein, sie wollen`s gleich mit Kfz-Mechaniker machen. #00:00:00-0#

L: Gleich spezialisieren und nicht erstmal allgemeiner bleiben. #00:00:00-0#

M: Ja, gleich in die Spezialisierungsrichtung, ja. ((Seiten werden geblättert)) Wieder größtenteils Oberstufenzentrum, Abitur und ja Kfz-Mechatroniker. #00:00:00-0#

L: ((lacht)) Da ist er auch nochmal. Vielleicht auch ein bisschen so eine Modesache, ne. Das scheint es ja auch immer unter den Schülern zu geben, genau wegen diesen Pathologiesachen, über diese Krimiserien vielleicht. #00:00:00-0#

M: Das ist die zehn/zwölf, da sieht´s recht gut aus. Aber wie gesagt, hier Praktikum, keinen Ausbildungsvertrag, anderer Wiederholung. Also wiederholen alle, og Wiederholung, Sozialassistentin, Hotelfachfrau. Das ist die nachträgliche Aus- was wir jetzt im Mai gemacht haben. Wartet auf Zusage, Nachprüfung für MSA, aber was ist dann. Kompetenzagentur, naja. Also so #00:00:00-0#

L: So verteilt es sich dann. #00:00:00-0#

M: Lehrstelle ohne Zusage, ((Seiten werden geblättert)), das ist wieder so eine Abiturklasse, also die zehn/elf und die 10/21 das sind die Bilingualen-Klassen und äh

die, die Sprache gut können, sind natürlich meistens in den anderen Fächern auch ganz gut. #00:00:00-0#

L: Die gehen dann auch weiter, okay. #00:00:00-0#

M: Und genauso habe ich die Listen in Klasse neun und wenn es jetzt nicht schief gegangen wäre, auch Klasse acht. Da ist es aber gründlich schief gegangen. #00:00:00-0#

L: Woran lag es,? #00:00:00-0#

M: Naja, indirekte Absprache. Das heißt ein Absprachefehler. Man geht immer davon aus, wenn man Fachleute einstellt oder benutzt über die Arbeitsagentur, dass das auch Fachleute sind und die Aufgabe war, Praktikumsplätze in Klasse acht zu erfassen und mit der (.) mit dem Job-, mit dem Matchpoint zu vermitteln. Und der Kollege hat über die ABU einen Fragekatalog benutzt, den man eigentlich in, ja wie soll ich sagen, im=im ALG II oder so benutzt, also wo auch, sagen wa mal sind Fragen dabei, äh hast du ein eigenes Bett und das kam natürlich bei den Schülern völlig=völlig falsch an und es lag keine Genehmigung der Eltern vor, dann mussten wa es abbrechen, ansonsten hätte ich jetzt die Liste der Praktikumswünsche und könnte das eigentlich mit der #00:00:00-0#

L: Gleich weiterreichen, dass dann weiter die Partner dran arbeiten. #00:00:00-0#

M: Ja, weil viele gucken bloß aus dem Fenster, *ach Aldi, ich gucke mal, ich frag mal* und denn nicht weiter und einen Berufswunsch haben se aber nen ganz anderen. #00:00:00-0#

L: Ja. #00:00:00-0#

Transkription des Interviews mit Herrn Stardler

05.11.2012

Daten: Interview Herr Stardler, Schulleiter, 05.11.2012

Ort der Datenerhebung: Schule Rundberg in Mittelstadt

Dauer Aufnahme: Insgesamt: 1:57:57 Std.. Aufgeteilt in drei Dateien.

Datei 01:03:57 Std. (Dateiname: No.1_5.11.2012.WAV)

Datei 52:52 Std. (Dateiname: No.2_5.11.2012.WAV)

Datei 01:08 Min. (Dateiname: NO.3_5.11.2012.WAV)

InterviewerIn: L.-M. S. (E1) und D. Z. (E2)

Herr Stardler (B1)

Transkript erstellt von A.-M. H.

Transkription ab der ersten Frage sowie Transkription des Nachgesprächs zum Teil nur in Stichpunkten.

Das Gespräch wurde an der Schule durchgeführt im Büro des Schulleiters. Dem Gespräch gingen einige kurze Gespräche voran sowie eine Auftaktveranstaltung des Forschungsprojekts, an dem alle Mitarbeitende und Kooperationspartner des Projekts teilnahmen.

Zu Beginn des Gesprächs erzählt Herr Stardler von seinen morgendlichen Routinen.

Gesprächsanalytische Transkriptionskonventionen

(nach Selting 1998; Knoblauch/ Schnettler 2007: 293)

(.)	kleine Pausen
(3.0)	**längere Pausen (in Sekunden)**
=	schnelle Anschlüsse
, ?	steigende oder stark steigende Intonation
: .	leichte oder stark fallende Intonation
*	betont
°	leiser
LAUT	lauter
wa-	abgebrochene Äußerung, Korrekturansatz
schu:::	gedehnt
(schule)	**unsichere Transkription**
( )	**unverständliches Wort**

Knoblauch, Hubert/ Schnettler, Bernt Hg. (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz, UVK Verlag

Selting, Margaret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122

B1: Gut:. Was möchten Sie denn wissen,? #00:00:41-4#
E1: Ja::: #00:00:41-4#
E2: Ja(.) Wir dachten wir machen mal ein Auftaktgespräch #00:00:44-4#
B1: °Worüber reden wir, genau:: #00:00:44-9#
E2: Nich:: nicht gleich in die Experten:: äh position rein, sondern wir dachten äh=äh wir fragen erstmal so ganz grundsätzlich, orientieren uns und lassen sie mal (.) uns erzählen, was was so ähm was los ist bei ihnen. Die erste ganz, (äh) vielleicht schon ein bisschen konkretere Frage ist, ähm haben sie sowas wie ein ausformuliertes Leitbild, an dem sie sich äh in der Schule orientieren,? #00:01:03-2#
B1: Wir haben, aber äh im Moment sind=sind wir bei der sogenannten Fortschreibung des Schulprogramms und da sich seit unserm Leitbild, dem ersten was wa hier äh entwickelt haben vor Jahren, also vor drei Jahren, vier Jahren, fünf Jahren, weiß ick nich, ähm:: doch diverses verändert hat und einige Dinge hier, Schwerpunkte sich verschoben haben, aufgrund sowohl der Schulreform, als auch der ganzen Situation in der wir uns hier befinden, äh ham wa zwar ein Leitbild, aber ein nicht mehr gültiges Leitbild:. Aber äh wir können das demnächst, also vor Weihnachten soll´s fertig werden (.), diese ganze neue Geschichte und dann auf jeden Fall nachliefern. Äh mit den *aktuellen* Schwerpunkten und den aktuellen Richtungen, die wir so gehen, ja:. #00:01:44-8#
E2: Können sie das mal andeuten;? Was sind da so die Eckpfeiler,? #00:01:47-8#
B1: Na äh, von=ner von=ner Sache her sind se also die Erziehungsschwerpunkte Antigewalt und äh Antirassimus und äh:: die äh:: gegen rechts, dann ham wa die ganze Geschichte (.) äh des sozialen Lernens in den Mittelpunkt gestellt. Also dieses Miteinander und Regeln anerkennen und dann natürlich das, was das Schulgesetz fordert, die::: bestmögliche individuelle Förderung zur Erreichung des höchstmöglichen Abschlusses. Des sind so (also) die drei Säulen auf denen die ganze Sache basiert (.) und das wird dann noch so ein bisschen differenziert in den Fachbereichen, beziehungsweise (.) äh insgesamt in der=in der schulischen Arbeit insgesamt:. Also soziales Lernen ist ne wichtige Komponente bei uns, mmh:. #00:02:25-6#
E1: °Ja.° Und das heißt, (also) sie haben ja sehr viele Programme zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, das ist noch gar nicht in dem Leitbild mit eingeschrieben, oder #00:02:32-2#
B1: Das ist der Punkt. Denn äh:: bei der (?) oder beim Schulprogramm, (sagen wir was allgemein als Schulprogramm), was bisschen differenzierter ist(.) Das Leitbild beschreibt ja bloß die (.) äh::: großen Zielstellungen, die globalen Zielstellungen und äh im Schulprogramm äh spielt da also bei der letzen::, ähm::: beim letzten Schreiben des Schulprogrammes zum Beispiel das duale Lernen und die Berufsorientierung, Berufs- und Studienorientierung ne marginale Rolle, die war zwar da, die mussten wa und wollten wa ja auch machen(.)

Inzwischen äh beim sozialen Lernen bleibt´s, denn die Schwierigkeiten die wir haben werden immer größer, weil die Schüler immer (.) mit immer *weniger* sozialen Normen bei uns ankommen, das heißt also der (.) äh pädagogische Aufwand dort die Ziele zu erreichen, wird immer *höher*, bei gleichen Zielen und äh das duale Lernen::: rückt nach, äh rückt mehr in den Mittelpunkt. *Grund*: Im Rahmen der Schulreform wurde unser eigentliches *Profil* von außen gekippt. Wir waren mal ne naturwissenschaftlich orientierte Schule (.), haben unsere ganzen Poolstunden und ähm::: Stunden, die wir für Teilung und ähnliches hier zur Verfügung haben für die Klassen, mehr oder weniger in die Naturwissenschaften gesteckt (.) und durch die Schulreform, die es=es sind ja die Naturwissenschaften *drastisch* beschnitten worden. Äh in der Öffentlichkeit wird immer gesagt, die (Mintfächer) sind wichtig und die sind die Grundlage der::: ja Berufsberatung, Berufsorientierung äh für die deutsche Wirtschaft und weiß ich nich was und gleichzeitig äh kürzt man die *drastisch* fast auf die Hälfte, so dass wir praktisch da über Nacht mit der Schulreform so unsern eigentlichen *Schwerpunkt*, die Ausbildung im naturwissenschaftlichen Bereich verloren haben, verloren::: mussten. Äh weil wir jetzt viele der Stunden in den äh sozialen Bereich stecken, also Teilungsstunden zum Beispiel für temporäre Lerngruppen, äh::: was wir vorher nicht hatten, ähm=äh investieren müssen und zum anderen das duale Lernen für uns jetzt mit in den Mittelpunkt gerückt ist, weil jenau dass was das große Defizit ((lacht)), woran wir ja jetzt auch beraten, das große Defizit, dass also zu wenig ausbildungsfähige Schüler in den Ausbildungen, in der Ausbildung ankommen, das genau::: äh haben wir uns auf die Fahne geschrieben, daran was zu verändern:. Also dadurch hat sich innerhalb des Schulprogramms auch ne Verschiebung der Schwerpunkte ergeben. Und daran arbeiten wa gerade, das auszuformulieren:. Ich hab nämlich gerade hier (.) am Freitag noch äh nen neuen Hefter *Konzepte*, da kommen also genau diese Geschichten rein(.) Differenzierungskonzept, Sprachbildungskonzept, äh Berufsorientierung und so weiter und so fort. Also nicht dass sie denken, ich bin der schlampigste Schulleiter dieser *Welt*. ((lachen E1 und E2)) Äh, weil das hier so aussieht, das sieht aus nem ganz äh aus nem=aus nem nachvollziehbaren denk ich Grund so aus. Dieser Fußbodenbelag ist *neu*, der im Sekretariat auch, der wurde jetzt in den Ferien gelegt und dadurch waren wir alle gezwungen, das Sekretariat und ich auch, den Raum hier *komplett* auszuräumen. *Das* war ne Aktion. Man kann sich nicht vorstellen, was sich in Schränken und Regalen befindet ((lachen)). Und jetzt hab ich das einzige Mal, ich habe gesagt *bevor* ich einen Hefter, dieser=dieses Regal hier stand mal von oben bis unten mit diesen ganzen Heftern komplett voll, war komplett gefüllt und ich sage, jetzt nehme ich *jeden einzelnen Hefter* in die Hand und durchforste ihn und schmeiße alles weg, was ich nicht mehr brauched:. #00:05:50-2#

E2: *Tatsächlich*;? #00:05:50-2#

B1: Und nur die Hefter, die von mir in der *Hand* gehalten wurden, wo ich alles durchgeblät-

tert habe und entmüllt habe, die werden aufrecht wieder hingestellt und alle die, die noch nicht durchforstet werden, die stehen noch da. ((alle lachen)) #00:06:02-3#
E2: Was fehlt da noch an der Wand,? Da sind zwei=zwei Schatten:. Ach die beiden da, die da stehen. #00:06:06-9#
B1: Da waren mal Bilder, dit waren aber Bilder, ähm:: die waren, dit hab ich gleich mit genutzt, auch hingestellt, also die Schülerbilder sind wieder da. Aber *die*, da ist noch die Verhüllung des Reichstags, hatte ich da so ne Grafik dran und äh die=die berliner äh äh Reform, diese diese Gebietsreform, die zwölf neun Verwaltungsbereiche oder Bezirke oder was auch immer, das is=is is assbach uralt. Da hingen noch die alten Philosophen, die hab ich auch inzwischen entsorgt. Also ich muss mir jetzt was Neues einfallen lassen. ((alle lachen)) #00:06:32-4#
E1: Neue Philosophen. ((alle lachen)) #00:06:37-4#
B1: Neue Philosophen. Genau. ((lacht)) #00:06:37-8#
E2: Also jetzt haben sie drei Begriffe genannt. Schulprogramm, Leitbild und Konzepte. Wie, auf welcher Ebene oder wie=wie, äh das habe ich nicht ganz verstanden. #00:06:47-1#
B1: Also der::: das=das Schulprogramm ist die grundsätzliche programmatische Erklärung dieser Schule, w-wer sind wir eigentlich und wo wo wollen wir hin. Da werden also die äh aktuellen (.), die aktuelle Situation äh wird dargestellt. Dann äh wird mit Rückblick so ein bisschen äh die Vergangenheit aufgearbeitet. Wie (.), welche Abiturdurchschnitte hatten wa, welche Durchschnitte (ähm=äh) äh MSA hatten wa. Und dann werden äh::: *Ziele* formuliert, wo wollen wir hin, was ist unser Ziel. Und zur Erreichung dieser Ziele wird der *Weg* dorthin beschrieben und der Erfolg oder der wird beschrieben in Form von Konzepten. Wie wollen wa also Berufsorientierung, Berufs-, weil das unser Thema hier ist, umsetzen. Äh die Frage der Leistungsdifferenz, Erziehung wird beschrieben im Differenzierungskonzept, die Sprachbildung äh::: hat bei uns nicht so *den* Stellenwert wie in Schulen (.), wie wir da gehört haben, als wa da gesessen haben mit äh 90 oder 95 Prozent äh Schüler aus arabischen, türkischstämmigen Familien. Wir haben (.) nur zwanzig Prozent mit russisch, vietnamesischem Hintergrund. Das heißt also Sprachbildungskonzept spielt zwar ne Rolle, aber denk ich unterschiedlich gewertet. Und diese Konzepte spielen im Schulprogramm ne Rolle, die beschreiben den Weg zu dem Ziel, was wir definieren und über allem steht eigentlich das Leitbild der Schule:. Also was ist denn die Schule nu für eine, Elitenbildung oder die Bildung von äh::: ja Sozialschwachen oder::: was sind die Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit, in der Bildungsarbeit. So funktioniert das, also so greift diese dieses System in sich zusammen. #00:08:17-7#
E2: Und nach was dockt das nach oben hin an,? Ähm::: #00:08:18-6#
B1: Gar nicht:. Also nach oben hin gar nicht. Also das (dieses, das, das) Schulprogramm ist die programmatische Erklärung dieser Schule, die von der Schulkonferenz beschlossen wird.

Die wird zwar von den Lehrern im Wesentlichen erarbeitet. Eltern- und Schülergremien haben zwar ein Mitspracherecht, aber was sollen die da erarbeiten:. Wir sind die Profis, wir müssen´s machen. Äh und dieses Programm ist dann praktisch die ähm::: ja, die=die Aussage der Schule *das sind wir* und da wollen wa hin, dann also unterm Strich steht einfach nur, wer also sein Kind an unsere Schule schicken will, der sollte vorher wissen, worauf legt man an dieser Schule wert:. Und dann kann man als Vater, Mutter entscheiden, *jawoll* da gehört mein Kind hin. Wenn zum Beispiel ne:: ne musische Ausbildung, ham wa zwar auch, für´s Kind am wichtigsten ist, Klavier, Geige, weiß der Geier was, dann ist es bei uns falsch. #00:09:07-2#

E2: °Mmh°. Ich meinte jetzt *politisch*, also was für (.) ähm schulpolitische äh Dinge. Da müssen sie sich ja wahrscheinlich auch irgendwo drauf=drauf beziehen. #00:09:15-9#

B1: Naja, wir müssen uns nach den Rahmenbedingungen richten:. Also der Bezirk gibt uns ja schulpolitische Rahmenbedingungen vor, der Senat gibt uns schulpolitische Rahmenbedingungen vor und äh im Zentrum steht natürlich immer das Schulgesetz. Also wenn wir, wir können nichts rein schreiben, was nicht dem Schulgesetz entspricht. Darauf berufen wir uns, klar. #00:09:29-6#

E2: Beziehen sie sich darauf,? Berufen sich darauf, *okay*:. #00:09:30-8#

B1: Darauf berufen wir uns, na klar. Denn Schulgesetz schreibt ja vor, die::: oder unsere Aufgabe, die Aufgabe von (Studium) Paragraph 4:. Die generelle Aufgabe von Schule ist ja die::: äh Führung von Schülern zu ihrem bestmöglichen Abschluss, das steht also im *Mittelpunkt* des Ganzen. Das ist also die die=diese Metaphase sagen wa mal und darauf brechen wir dann (.) basierend auf unserem Klientel, unserm Personalbestand brechen wir das runter auf unsere Schule und sagen, um dieses *Ziel*, was das Schulgesetz uns vorschreibt, zu erreichen, dazu treffen wir folgende Maßnahmen:. Und dann sind wir wieder bei den Konzepten. #00:09:59-8#

E2:°Mmh, mh, okay.° #00:10:04-8# #00:09:59-4#

E1: °Ja.° Kommen wir vielleicht äh mal ein bisschen mehr zum Übergängethema. Ähm (ist ihnen überhaupt) der *Begriff* des Übergangs verwenden sie den (.) so auch,? Oder haben sie vielleicht noch andere Begrifflichkeiten,? #00:10:14-4#

B1: Also mir, ich hab ein Wort mitgenommen aus der Sitzung neulich in=ner in=ner Schule für Wirtschaft und Recht, dort in Leuchtenberg:. *Übergangsraum*, also äh hat bei mir sofort nen=ne Sache ausgelöst, die ich *interessant* finde, weil natürlich, also erstmal zu ihrer Frage, klar verwenden wir Übergänge:. Der Über-, also wir haben zwei Übergänge oder drei sogar, wenn man´s=wenn man´s differenziert. Wir haben einmal den Übergang von der Grundschule zur Oberschule, von äh Klasse 6 zu Klasse 7, des Übergang eins, da is nen Bruch für die Kinder da und der muss gestaltet werden der Übergang:. Dann haben wir Übergang zwei, von der Schule nach der 10. Klasse zur Berufsausbildung, da::: der muss

auch gestaltet werden und dann haben wir Übergang drei vom Abitur zur Hochschule, Universität, was auch immer. Äh, also zur weiterführenden Ausbildung in Richtung universitärer (.) Abschlüsse. Und äh::: bisher und das ist das Interessante, deswegen finde ich dieses *Projekt* so gut. (Ich) kann ihnen auch gleich sagen, äh wie man´s so, ich kann´s ihnen auch am Beispiel zeigen, äh::: wir haben (uns) bisher immer mit dem Übergang beschäftigt, das heißt der Übergang war ((klopfen)), da kommen uns völlig fremde Kinder an ((Tür wird geöffnet)) #00:11:23-1#

U: Hallo::: #00:11:23-1#

B1: Tut mir leid, geht im Moment nicht, hab nen Gespräch:. #00:11:22-2#

U: Zweite Pause,? #00:11:23-7#

B1: Zweite Pause wäre günstiger, ja,? #00:11:24-4#

U: Okay, (bis dann):. Danke. #00:11:24-6#

B1: Äh::: wir haben uns immer nur damit beschäftigt bisher (.), wie kriegen wir´s denn hin, dass Kinder, die diese Schule nicht kennen, die aus ner Grundschule kommen (.), hier bei uns::: optimale Bedingungen vorfinden:. Die kommen ja mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen:. In der einen Schule ist viel Musik ausgefallen, in der anderen hat der Mathelehrer gefehlt, in der nächsten war ein janz toller Deutschlehrer, also der Unterschied der Kinder, die hier ankommen in sieben ist enorm:. Also des (ist) ne riesige Bandbreite:. Äh abgesehen jetzt von den Verhaltensauffälligkeiten auch was den Bildungsstand der Kinder betrifft:. So und *das* ist eines unserer wichtigen Themen gewesen in der Vergangenheit, wie gestalten wir *diesen* Übergang, dass die *Kinder* bei uns nen guten Startpunkt finden. Ja, aber sie merken schon (.), ich rede immer von *uns*:. Ich guck hier auf mein Haus und sage, was müssen *wir* machen, welche Förderkurse müssen wir einrichten, wie kriegen wir Testverfahren, äh::: die auch zentral vorgegeben sind inzwischen, in Gang, damit wir wissen, wo stehen denn die Kinder. Wir müssen ja die Kinder da abholen, wo wa se, wo=wa=se antreffen und wie kommen wir da-mit zurecht. Also wie differenzieren dann wie gestalten wir den Unterricht, damit wir da und da ankommen:. (.) Nächstes dann der Übergang (.) und wieder sprech ich da nur von *uns*, wie können wir die Kinder vorbereiten, dass sie *anschließend*, das ist für Studium so als auch für Lehr- ausbildung oder Berufsausbildung nach der 10. Klasse so, was können *wir* tun, damit die Kinder dort mit den möglichst oder die Schüler, Jugendlichen mit den möglichst besten Voraussetzungen in den nächsten (.) ja Lebensabschnitt gehen(.) Wir gucken wieder nur auf uns:. Da sind die Bedingungen MSA (.) und die müssen wir erfüllen, da sind die Zensuren MSA, dit lässt sich empirisch eigentlich relativ schnell auf äh=äh ermitteln, ham wa unsere Aufgabe erfüllt oder nicht(.) Wie viel Prozent unserer Schüler haben den MSA, (?) wie viele gehen zu Sek2 über, wie viele kriegen das Abitur,? Da lässt sich´s einfach (.) an Zahlen dann ermitteln, wie gut wa sind oder wie schlecht wa sind, äh *Punkt*. Und damit hört die Betrachtung auf:. Das ist also *Übergang*.

Und deswegen find ich den *Übergangraum* so toll, also von der Begrifflichkeit her, weil (.) wie die Kinder in der *Grundschule entwickelt werden*, dass sie hier bei uns erfolgreich starten können, hat uns überhaupt nicht *interessiert*:. Was gehen uns denn die Grundschulen an, so wie (sie) ihren Job machen, wir machen unsern:. Und jetzt kommt Beispiel von dem großen Verband für soziale Dienste, hab ich letzte Woche bekommen nen Schreiben (.), äh völlig illusorisch, weil die sich:::, weil die völlig hilflos sind, aber is nen anderet Thema, äh sie möchten von mir oder unserer Bürgermeister hat ja den Masterplan für Bezirk Rundberg entwickelt, äh kein Rundberger Schüler soll jugendarbeitslos sein, wenn er hier die 10. Klasse beendet hat:. Gut, ich hab ihn auch gefragt, wovon träumen sie nachts,? Herr (Kaber):. ((alle lachen)) Äh, er kennt die Schüler nicht:. Äh und ähm::: die waren hier bei mir und ich hab mich da erst nen bissel geweigert, aber nachher dann na gut, um da mitzumachen. Äh, die möchten also diesen Übergang gestalten, von der Schule zur Lehrausbildung jetzt:. Daran merkt man die Hilflosigkeit (.) Möchten sie von *uns*, dass wir den Schülern ein Angebot der Vertretung der Berliner Unternehmen oder ich hab keene Ahnung, ich globe dit is die Interessensvertretung der Berliner Unternehmen, machen, dass alle Schüler, die noch *nicht* versorgt sind, wir haben jetzt November, im September hat wahrscheinlich überall dit Lehrjahr begonnen, dort in den verschiedenen Bereichen (.) Wer im November noch keinen Beruf hat, bietet die Interessensvertretung der Berliner Unternehmen jetzt ne Veranstaltung an, wo alle hin kommen können und man garantiert ihnen, dass dort ne Lehrstelle für sie gefunden wird:. So und jetzt möchten die von dem Verband für soziale Dienste (.), die möchten tatsächlich, dass wir *rausfinden*, erstens, welches, welcher unserer Schüler hat denn nun ne Ausbildung und welcher *nich:::*, jetzt nach dem die alle aus unserm Fokus raus sind ((lachen E1 und E2)) und dass wir sie anschreiben und dass wir dann dem Verband für soziale Dienste ne Rückmeldung geben:. Ja, ick hab dieses Schreiben gelesen, ick hab laut gelacht. Ja,? Das ist so=nen so=nen Problem:. Die stochern im Nebel und wissen nich, wie können wa´s machen. Die Sache von der Überlegung her ist *sinnvoll*, praktisch umsetzbar is=se null, weil wir keinen Zugriff mehr auf unsere Schüler haben:. Erstens mal sind die nicht verpflichtet uns ne Auskunft zu geben (.), warum auch und zweitens haben wir kein, nicht mal *ansatzweise* Personal, um so ne Recherche zu machen. Wir haben im Jahrgang so ungefähr 150 bis 160 Schüler:. Ja, wer soll denn die Schüler alle anschreiben, beziehungsweise rauskriegen, 50 Prozent antworten sowieso (nicht), weil´s denen völlig wurscht is, ja diese *Illusion* so ne Maßnahme zu machen, aber (.) dahinter verbirgt sich, wir müssen doch was *tun*, Hilflosigkeit verbirgt sich dahinter. Ja und dieset Projekt, was wir jetzt hier machen, deswegen find ich diesen Übergangsraum so schön, wie kann man denn den *Blick* bei den Schülern behalten und sehen was is denn draus geworden:. Also mich interessiert das auch:. Ja unsere Zahlen sind *top*. Wir haben im letzten Jahr von 150 Schülern, ach nee wir hatten ja noch den den großen Jahrgang, den Gesamtschuljahrgang, 178 Schüler

hatten wir, sind nur zwei Schüler nicht in eine weiterführende Ausbildung von uns vermittelt worden:. Wir hatten über *1050* Lehrstellenangebote für die Schüler und haben die auch wirklich da hin geprügelt teilweise, dass die da irgendwie in die Spur kommen und äh wie gesagt, der=der der nächste Schritt dann, was wir hier gemacht haben, denk ich, ist okay, aber was passiert denn dann,? Dann gehen einige nicht hin, dann brechen einige nach vierzehn Tagen ab, weil man da morgens um sieben aufstehen muss, oh Gott oh Gott oh Gott und ja, was=was wird daraus,? Und dit is, wie gesagt für mich sehr interessant, aber äh uns fehlt die Kraft da in irgendner Form irgendwas zu machen:. Da müssen andere Strukturen greifen:. #00:16:52-2#

E2: Also das war äh auch genau die Idee, die wir hatten, als wir mit diesem etwas duftigen Begriff Übergangsraum angefangen haben, ne,? Also das muss man jetzt erstmal rausfinden, was das eigentlich ist, aber die Frage ist, (denk) aus unserer Sicht genau die:: #00:17:03-4#

B1: Wo beginnt er und wo endet er:. #00:17:03-4#

E2: Genau:. Und was passiert eigentlich da::: in=in der ganzen Zeit. Das ist eigentlich genau das, was uns interessiert. °Ja°. #00:17:11-3#

E1: Was würden sie denn sagen, wo der Übergang (.) eigentlich anfängt,? #00:17:16-3#

B1: Das wollte ich sie jetzt fragen:. ((lachen E1 und E2)) Ich hab natürlich meine Ideen dazu:. Also das war ja meine Frage, die fiel mir (sofort) spontan ein, als wir da gesessen haben, in der Hochschule. Ähm::: für mich beginnt dieser Übergangsraum, also wir reden ja von dem nach oben, den sechs, sieben lassen wir mal außen vor (.), wir reden von dem nach oben, also für mich beginnt eigentlich der Übergangsraum in der 9. Klasse, weil dort die Schüler schon äh *bewusst genug* (.) sind, um über Beruf nachzudenken:. In der Siebten, Achten kennen die meistens von Mama und Papa ihren Beruf, in der Neunten, heute beginnt unser Betriebspraktikum, das dreiwöchige für die 9. Klassen, kommen die zum ersten Mal drei Wochen am Stück in die Praxis und sehen wat is`n **arbeiten**,? Wie funktioniert denn arbeiten,? Und äh da fangen die an, bewusst sich über (.) ja, über Beruf, über Geldverdienen, über Leben später äh Gedanken zu machen. Und da beginnt eigentlich so für mich der Übergangsraum und aus meiner Sicht, zu dem was ich so im Anschluss an diese Veranstaltung da jedacht habe (.), der Übergangsraum geht also denk ich *mindestens* nen halbes Jahr in die Berufsausbildung noch rein, weil dort die Wege, das F-Finden von Wegen und Abbrechen von Wegen noch passiert. Ich denke mir, ist meine Theorie jetzt, meine These, wer ein halbes Jahr in seinem Lehrberuf ist (.), der bleibt auch bis zum Schluss drin. Es wird immer wieder Abbrecher geben, die die Leistung nicht schaffen, die die Berufsschulleistung nich bringen oder die dann irgendwann die Schnauze voll haben oder sowas. Aber ich denke, wenn nach nem halben Jahr (.) äh ne Erfassung gemacht wird, wer is wo geblieben und wie stabil is::: die Situation jetzt im System selber, denk ich da würde so für mich die Marke für

Übergangsraum sein. Also (.) Hälfte der 9. Klasse, bis nen halbes Jahr mit Beginn der Lehrausbildung:. Ja dit wäre so für mich der=der Begriff Übergangsraum:. Und beim Studium ähnlich, dass man also in der Zwölften beginnt, sich über Studienrichtungen, Orientierungen, was will ich werden, was liegt mir (.), äh klar zu werden und (.) wenn´s erste Semester vorbei ist, (?) (es) ist dann ihre Erfahrung. Sie wissen besser, wie viel wie viel Erstsemester wirklich im zweiten Semester ankommen oder nich. Ich weiß wie viel von meinen Elften im Kurssystem Zwölf ankommen, da ham wa unsere Quoten und unsre Zahlen, aber sie können am ehesten recherchieren, was kommt denn nach einem Semester wirklich im zweiten Semester an oder nach dem zweiten im dritten Semester(.) Also bei mir würde so am eher Ende des ersten Semester oder nach dem ersten Halbjahr der Übergangsraum aufhören:. #00:19:37-8#

E2: Würde ich auch, würde ich auch vermuten:. Ähm, was ich jetzt interessant finde ((Schulgong läutet)) aus dem was sie äh gerade gesagt haben, ist dass sie (.) beim beim Ende schon was *Faktisches* ausmachen können, ne,? Also da wo jemand dabei bleibt oder nich dabei bleibt. Aber den Anfang den haben sie jetzt definiert über das Bewusstwerden bei den, bei den Schülern:. Das ist ja (.) also was anderes. Da könnte man sich ja fragen, fällt vielleicht möglicherweise das Bewusstsein der Schüler mit der Notwendigkeit damit anzufangen, vielleicht auch ausnander. Also aus=aus praktischen Gründen, ne,? Also müsste man nicht eigentlich sagen, naja die denken eigentlich viel zu spät (.) erst drüber nach:. #00:20:15-1#

B1: Ja, ich glaube das hat was mit der mit=der mit=der mit=der geistigen Entwicklung zu tun. Äh ich, also Beispiel, wenn hier die=der Übergang, nehmen wir das andere Ende, das andere Ende. Die Kinder aus der 6. Klasse kommen meistens mit ihren Eltern, sitzen mir hier gegenüber und wir machen nen Gespräch (.) und ich lass immer die *Kinder* reden. Ist übrigens gar nich so einfach, Kinder reden zu lassen(.) Da sitzt Fritzchen Müller ((lachen E1 und E2)), da sagt Frau Müller, da sitzt Frau Müller, ich guck immer, ich mach dann immer so hier, also bewusst auch Körpersprache einzusetzen, ich sage *na* warum willst du *du* denn an unsre Schule kommen,? Ist immer so meine Frage:. Da kann sich eigentlich kein anderer angesprochen fühlen:. Oder Frau Schmidt, fühlen sie sich jetzt angesprochen,? Sicherlich nicht:. Wissen sie wer antwortet,? *Mama*. ((B1 lacht laut)) #00:20:55-9#

E2: Oder sein Blick geht hier rüber. ((alle lachen)) #00:20:57-1# #00:21:27-0#

B1: Hilfloser Blick. Äh, also es ist *unglaublich* manchmal, wat ich hier erlebe. Ich will auch bewusst die Kinder wegen dieser Sprachkompetenz und äh, um zu sehen ob die Zeugniszensuren so mit meinem Eindruck von dem Kind so übereinstimmen, einfach um mir ein persönliches *Bild* zu machen von dem Kind und äh ich hab manchmal gar keine *Chance*. Mama, es sind wirklich die=die Mütter, die dann dort *permanent* die die Antworten geben, ja,? Also ist kurios. Äh und ähm::: an der Stelle, wie war die Frage,? Jetzt hab ick (irgendwie) den Faden verloren. #00:21:26-4#

E2: Wenn man anfängt (?) oder wenn man sagt, w-wo liegt wo def-definiert man den Anfang. Dann haben sie gesagt, eigentlich da wo das Bewusstsein der *Schüler* (.) für den Anfang beginnt. #00:21:36-1#

B1: Richtig und im Zusammenhang mit dieser, mit dieser äh::: mit diesem Gespräch stelle ich *immer* die Frage (.), was willste denn mal werden, ist mal so der Einstieg in die, weil äh auf der Basis von Zeugnissen kann ich schon sehen (.), äh welche Form von Abschluss ist möglich. Kriegt der nur den::: Berufsbildungs- aus- abschluss oder den den MSA oder ist sogar Abitur möglich und wenn die dann sagen, äh na ich will mal Tierärztin, die Mädchen, typische typische Antwort für Mädchen, äh Tierärztin werden, dann guck ich auf´s Zeugnis und sage, ja aber die Vier in Mathematik und die Fünf in Deutsch und die äh Vier in Englisch, also da musste noch nen bisschen zulegen:. Das ist immer so der Anfang, von so´nem, von so´nem Gespräch äh um denen die Leistungs- äh parameter mal vor Augen zu führen und ihnen zu erklären, dass am Ende der 10. Klasse ein Abschluss steht (.), mit dem sie ihren Tierarzt schaffen oder auch nicht, je nachdem:. Und äh *dort* diese, da is die=die äh Feststellung so, dass diese *Kinder*, da sind´s ja noch Kinder (.), noch keinen *Bezug* haben. Also alles was im Fernsehen schick ist, Polizei ist viel bei den Jungs (.), äh Fussballer, *Fussballstar* will ich werden, ja,? Oder oder wie gesagt *Tierarzt* oder äh im besten Fall sagen se, was mit *Tieren* und wenn man dann nachfragt, na willste (.) Schwester werden in ner Tierarztpraxis, hast ja bestimmt ne Katze und musst da ab und zu mal hin (.), nee=nee Tierarzt, ja und dann guck=guckste auf´s Zeugnis und siehst, dass also::: das nur ne Illusion ist, weil die noch keinen praktischen Bezug da haben. Und genau das ist, was wir hier auf die Fahnen geschrieben haben mit=mit dem dualen Lernen diesen praktischen *Bezug* herzustellen. Also ich kenn´s aus meiner, aus eigenem Erleben, meine Tochter (.) äh wie alle sechzehn, Siebzehnjährigen, ich hab immer zu meiner Frau gesagt, weeste wat, als se sechzehn war, rein in den Sack (.), in die Ecke stellen und wenn se zwanzig ist, holen wir se wieder raus. ((lachen E2)) #00:23:18-0#

E2: Sehr gute Idee. ((alle lachen)) #00:23:18-3#

B1: Und ähm::: äh die, wir haben nun alles versucht und haben ihr alle Vor- und Nachteile aufgezählt, sie wollte Tierarzthelferin werden, hatte nich das Abitur, damals noch den Realschulabschluss und äh hat dann dort nach nem halben Jahr abgebrochen, weil sie das Leid dieser *Tiere* nicht ausgehalten hat, die ist *psychisch* am (Leib), die war hier oben bei Frau Doktor Löbe an der Märkischen Allee, das ist so ne=so ne Tierarzt- klinik, wo verunfallte Tiere und Tiere, die se operieren und so weiter (.) und äh sie wurde dann als Azubi immer (.) hinjeschickt zum betreuen dieses Klinikbereichs, da Tropf wechseln und den Dreck da beseitigen und so weiter und daran is die *kaputt* gegangen. Tierarzt war für sie (.) Mutter Theresa der Katzen, ja,? Aber dass dit nen fürchterlicher Beruf ist, mit Leid verbunden ist, ick seh´s ähnlich in ihrer Branche, die Frage mit diesen Altenbetreuungen dort, äh (.) ich könnt´s

nich, ich weiß, ich könnt´s nich:. Also ich würde daran, *ich* würde daran psychisch kaputt gehen, mit diesen alten und=und=und dementen, und inkontinenten und so weiter Menschen zu arbeiten. Äh:::m und genau das ist das, was wir hier machen und versuchen zu machen. Soviel Praxis wie möglich, *soviel Einblick* wie möglich in die ganze *Bandbreite* des des Berufslebens äh äh in diesem Land, um (.) denen noch ihre Grenzen klar werden zu lassen. *Das geht*, das *kann* ich, das will ich auf *keenen* Fall. Ja, den wer=wer nich den Mund aufkriegt, der brauch nich äh Kaufmann werden, dann kann er mit Publikum oder Kunden nich umgehen, ja. #00:24:49-9#

E2: Mmh. Also das heißt, man muss quasi den Punkt abwarten, wo sie dazu in der Lage sind, wo (es) sozusagen zum ersten Mal überhaupt nen Bewusstsein dafür gibt, damit man dann *steuernd* und=und Richtung gebend äh ähm drauf Einfluss-. Sie haben jetzt noch am Beispiel ihrer Tochter was äh=äh angesprochen, was glaub ich auch extrem wichtig ist und (.) das wäre gleich ne Frage. Das ist ja eigentlich die *schwierigste* Phase im Leben eines Menschen überhaupt, ne,? In dem dann die wichtigsten Entscheidungen gleichzeitig #00:25:17-6#

B1: Da kommt der große Bruch. Richtig, ne,? #00:25:17-6#

E2: Ja, genau. Und die sind ja wirklich, man müsste wirklich vier Jahre lang::: #00:25:21-7#

B1: Für den Rest des Lebens, äh entscheidet man. #00:25:20-7#

E2: Ja und=und genau in dieser Phase, wo man eigentlich *nicht* dazu in der Lage ist, nen vernünftigen Gedanken zu fassen, ja,? Wo man unter Hormonen ist und alle möglichen anderen Dinge im Kopf hat, genau *da rein* fallen diese (.) ähm, ähm::: #00:25:35-1#

B1: So ist es, die Entscheidungen. Mmh::: und da brauchen die Hilfe, die brauchen einfach die Hilfe. Also für mich ist Orientierung (dieses). Normal der Ausgangspunkt war ja immer, äh welchen Beruf willste lernen und auch diese kleenen Mäuschen, die dann hier bei mir sitzen (.), ähm die gucken immer zur Mama äh oder zum Papa und sagen dann, na wie Mama, ich will Verkäuferin werden oder wie Papa, ich will Kraftfahrer werden. Also ihr=ihr ihr Bild dieser Welt reduziert sich auf das, was sie überblicken können. Mama, Papa, vielleicht noch die Tante, der Onkel oder der Bruder, wenn der irgendwas hat und *das war´s*:. Ja da sind vielleicht vier, fünf Möglichkeiten irgendwo rein zu gucken (.), äh von 150 oder 200 Möglichkeiten, die man hat mit dem MSA und äh jenau diesen begrenzten Blick, den wollen wir öffnen in andere Richtungen (.), um dann selber zu entscheiden, finde ich gut (.), finde ich nicht gut, is doof, is gut, is schön und so weiter. #00:26:24-5#

E1: Das ist ja nochmal ein ganz spannender Punkt, also dass es einerseits darum geht, sozusagen in diesem Übergangsmanagement Horizonte zu öffnen (.), dass die Kinder oder Jugendlichen ihre Grenzen kennenlernen und irgendwie so nen Alltagsblick auf wirklich Berufspraxis erlangen. Was würden sie denn noch sagen, was wichtig ist so an Wissen oder vielleicht an Fertigkeiten, die man für diesen Übergang *braucht*. Was wären denn da:::,

jetzt haben wir schon ganz spannende Ebenen. #00:26:50-4#
B1: Äh, das ist das, was mich wirklich (?), man kann schon sagen seit Jahren beschäftigt. Äh ich hab mal ne Weiterbildung machen müssen, im Rahmen der ISS mussten wir Schulleiter (.) diverse, meistens Rechtsgeschichten veranstalten, also neues Schulrecht und so weiter, hat sich ja alles nen bisschen, nicht nur nen bisschen, teilweise dramatisch verändert:. Und äh, in dem Zusammenhang auch die Zuständigkeit für Schulleiter im Rahmen dieses dieses Komplexes hier, bisher waren wa Primus Interparis, also Lehrer, die ein bisschen mehr zu sagen haben als die anderen (.), jetzt sind wir Dienstvorgesetzte und haben diverse Managementbereiche. Also die Schule hier hat tausend Schüler. Wir haben nen Haushalt eines äh mittleren, äh Betriebes, äh mit neunzig Personen, also knapp hundert Angestellten, wenn wa=ick die Reinigungsfirma, Hausmeister, Sekretariat dazu nehme, sind wa bei hundert Leuten. Äh, das ist schon, ist schon nen Komplex und im Zusammenhang, bloß so nebenbei, im Zusammenhang, dort wurden wir mit sogenannten *Buddies* versorgt (.) Buddies hieß, an die Seite eines Schulleiters wurde jemand aus der Praxis äh gestellt, wo der Schulleiter mal Manager aus der Praxis, wo der Schulleiter mal hingehen konnte, um zu gucken wie funktioniert´s denn:., wie managed der denn seinen Laden, weil wir sind ja nun letztendlich sozusagen Schulmanager:. Und ich hatte dann nen Buddy, ein Vorstandsvorsitzender einer großen, einer großen Wohnungsbaugenossenschaft oder Gesellschaft (.) und irgendwann sagt er, wissen se Herr Stardler (.), ick wes gar nich, wat sie von mir lernen wollen:. Ick lerne gerade von ihnen, *unglaublich*, *wie machen* sie denn das mit dem Geld,? Ist alles meins, also da hat er seine Abteilung, der hat seine Fi-Finanzbuchhaltung, der hat seine Personalabteilung, der hat seine Buchhaltung insgesamt. Sie machen hier dit Geld alleine, sie machen dit Personal alleine, sie verwalten ihre Schule *ganz alleine*, dann haben sie noch den ganzen Lehrer- kram, (ich hab ja auch) Lehrer an der=anner Backe und dann leiten sie noch die *Schule*, sie müssen ja noch inhaltlich, fachlich leiten, wie machen sie dit,? Könnt ich nich, sagt er. So und äh in dem Zusammenhang hab ich eine Sache festgestellt, das war ne Veranstaltung von der Interessensvertretung der Berliner Unternehmen (.), da hat man uns (.) mit Menschen, Verantwortlichen aus großen Accesment-Centern zusammen gebracht:. Ein großes Verkehrsunternehmen war am Tisch, ein bekanntes Unternehmen aus dem Bereich u.a. der Technikentwicklung war am Tisch, zwei, drei andere, glaube ein großer Automobilkonzern war am Tisch, also diverse, waren dann vier oder fünf so ne Tische, da saß immer so nen Chef aus so nem Accesment-Center und dann sind wir rumgegangen (.) Und dit war so nen (.), so ne Art Schlüsselerlebnis für mich für das Thema was wir hier haben (2), da hab ich alle och jefragt und die Kollegen, die mit mir da, war ja im Prinzip die gleiche, die gleiche Interessenebene, was erwarten sie denn von unseren Schülern,? Permanent hören wir aus der Wirtschaft den *Vorschlag*, ihre Schüler sind nicht ausbildungswillig:. Die Schüler können nicht *das*, so genau ausgeführt wird das ja nicht:. ((lachen E2)). Das ist nur so ne ne-

bulöse, äh so ne Schutzbehauptung. Für mich äh, die eigenen Pflichten erfüllen se nich (.), ordentliche Ausbildungsangebote werden nicht gemacht, sondern nur möglichst billige Arbeitskräfte ranholen, siehe Praktikanten (.) und da kommt dann für mich die Schlussbehauptung an, die Schulen sind zu doof, die bilden nicht ordentlich aus. Ich hab aber da eines gelernt, dass die irgendwo recht haben:. Ick hab jesagt, was erwarten sie denn eigentlich von unseren Schülern,? Da sagten die so::: nen paar Sachen (.), naja in der Mathematik zwei wäre gut, wenn drei ist nicht so schlimm und wenn er noch deutsch lesen und schreiben kann, ist es auch okay, aber er muss *teamfähig* sein, er muss *konfliktfähig* sein. Also Sachen, da sagen wir *hups* was ist denn *das*, machen wir hier gar nicht:. Also ich hab gemerkt, wir als Schule bilden, wenn wir uns an die Rahmenpläne, daran müssen wir uns halten, aber ausschließlich, stringent daran halten, falsch, aus:. Das *Ziel* unserer Ausbildung ist nur ein *Bruchteil* dessen, was die Wirtschaft von unseren Schülern erwartet und genau *damals* haben wir angefangen hier umzusteuern und versucht diese Ausbildung zu verändern, die wir hier machen. Also Teamarbeit spielt ne große Rolle, Konfliktfähigkeit, sind wir wieder beim sozialen Lernen, spielt ne große Rolle. Das sind, das sind die Dinge, die wir mehr in den Fokus gerückt haben. *Na klar* muss der deutsch lesen und schreiben können, *klar* muss der den Dreisatz beherrschen, muss nen bissel was über Geschichte wissen und wes der Geier was alles, vielleicht nen paar (.) Englishbrocken irgendwo loswerden können, keine Ahnung, aber er muss viele andere Sachen können, die wir nicht auf dem Schirm *hatten*, *hatten* sage ich bewusst. Wir versuchen umzusteuern, ist nicht so einfach. Aber wir hatten Dinge auf, nich auf dem Schirm, die von uns definitiv einfach erwartet werden, die vorausgesetzt werden. Und da wir nicht mitnander reden, die Wirtschaft nicht mit uns und wir nicht mit der Wirtschaft, wurschtelt jeder vor sich hin und gibt dem anderen die Schuld und sagt, ihr seid schuld, (.) ja,? Und das ist genau der *Punkt*, und dazu g-gibt, sind wa wieder beim Übergangsraum, in dem wir, in dem wir uns mal an den Tisch setzen. Ich hab´s ja nun mehrma- mehrmals schon getan im Rahmen unseres dualen Lernens. In dem wir uns an den Tisch setzen und sagen, *was wollt ihr eigentlich von uns*,? Dann sagen die, wenn ihr uns *das und das und das* bringt, wären wir sehr glücklich, ja,? Und dann kann man sagen, *aha, ham wa noch nich drüber nachjedacht*, versuchen wa mal:. Ist natürlich ein Prozess über mehrere Jahre (?), wir können (keenen) Schalter umlegen und ab morgen alles nur teamfähige Schüler in die Spur schicken (.), äh so funktioniert´s nich, aber zumindest wissen wa, worum es geht, das ist der wichtige Punkt:. Und ist ebend jenau wieder der *Übergangsraum*, äh in, was müssen die Schüler lernen, um sich da drin bewegen zu können, erfolgreich, ja,? #00:32:02-7#

E1: Und gibt es noch regelmäßige Treffen, die sie sozusagen mit Vertretern der Wirtschaft haben, um das immer wieder abzufragen, dieses Wissen sozusagen, was gebraucht wird,? #00:32:09-6#

B1: Ja und nein. Ja und nein. Wir haben also äh das Ergebnis dieser Weiterbildung, meiner Weiterbildung war=war das duale Lernen, gleichzeitig war ick dann in so ner Arbeitsgruppe beim Senat mit drin, da ging´s um diese Stundenplanverteilung, wusste also den Trend, in den der geht, hatte sowieso seit, ick bin ja, komm ja aus der DDR (.) Äh so lange ich diese Schule hier leite, waren immer zwei Dinge für mich, für mich wichtig, einmal zum (.) diesen Primus Interparis Quatsch hier, diese (.) Scheindemokratie des Westens hier hab ick noch nie akzeptiert, ick hab gesagt, wenn ich ne Schule leite, dann leite ich sie so, wie se in der DDR geleitet wurde:. Kollektive Beratung, Einzelverantwortung(.) Bringe ich immer auf den Satz, auf den Punkt, einer muss der Chef sein:. Also ick (hör) mir allet mögliche wirklich an, Gremien *gerne*, stundenlang, können wa reden:. Irgendwann wird ne Entscheidung getroffen und da hab ich maßgeblich Anteil an der Entscheidung:. So funktioniert´s, nur so funktioniert´s:. #00:33:02-1#

E2: Wollen sie vielleicht mal an unsere Hochschule kommen und das mal den Kolleginnen und Kollegen erzählen,? ((alle lachen)) #00:33:09-1#

B1: Ich hasse diese Laberrunden, bei denen zum Schluss rauskommt, jetzt ham wir uns hier drei Stunden gesehen, schön dass wir uns wieder mal gesehen haben Jungs, sag ich, gehen wa nach hause und trinken nen Kaffee, ja,? #00:33:14-9#

E2: In nem halben Jahr führen wir das gleiche Gespräch dann wieder. ((lachen E1 und E2)) #00:33:18-2#

B1: Also ich finds fürch-, find sowas is vertane Lebenszeit aus meiner Sicht. So und die andere Seite ist die oder auch aus der DDR mitgenommen, schlicht und einfach der polytechnische Gedanke:. Ich fand diese=diese Patenbetriebe, in den damals unsere Schüler gehen mussten oder gegangen sind, nicht gehen mussten, ja doch, äh ja man muss jetzt (hier mal so doof anfangen), im Zusammenhang mit DDR denkt man sofort an Stasi, war nicht so:. Das war ein Teil des Unterrichts, äh dass die Schüler (.), äh wie ick erzählt habe, mit meinen Schrauben da, ja wir wurden da in die Produktion geschickt und seitdem weiß ich, dass ich keinen Metallberuf ((lacht)) ergreifen werde, ick hab keenen Bock mehr Schrauben zu sortieren seitdem:. Ja, aber ernsthaft, damit hab ich den ersten Einblick gehabt, was funktioniert da, wie geht das denn da eigentlich:. Und wusste, den Dreck, also für mich war´s, da kann ich mich ja noch erinnern, äh diesen=diesen Dreck und diesen *Krach* der da war, den=den, dit war nicht mein Ding, wollt ick nich:. Ja, bin dann auch Industriekaufmann, hab mein Abitur mit Berufsausbildung gemacht, bin Industriekaufmann geworden (.), also wesentlich leiser, viel Papier zwar, aber äh ne völlig andere Richtung, als das da. Das heißt, da hab ich so meinen ersten (.), ich hatt, merk´s an mir selber, da hab ich da meinen ersten Eindruck bekommen, was ist eigentlich arbeiten gehen:. Und ich wusste *sofort*, so willst du nicht den Rest deines Lebens verbringen, mit solchen Arbeiten. Ja und das sind so die=die=die=die Punkte und da fing ebend dieses Umdenken an (.) und die Frage war ja (.), sind wir noch im

Gespräch. Nach dieser (.) Weiterbildung hab ich angefangen, das duale Lernen aufzubauen (.), hab mir auf verschiedensten Wegen äh::: Partner gesucht, mit denen ick solche Gespräche, wie wir heute geführt haben, gesagt habe was wa wollen und die dann gesagt haben, *nö*, pff, interessiert uns eigentlich nich und andere haben gesagt, *super*, tolle Idee, machen wa mit:. *So* und so kam dann einer (.) nach dem anderen an den Tisch und jetzt ham wir inzwischen eine (.) ein funktionierendes Netzwerk, ist wohl der richtige Begriff. Ein funktionierendes Netzwerk. Und wir tauschen uns natürlich immer mal aus:. Also immer wenn´s dann zum Jahresende geht, wird gesagt, so das hat geklapt, das hat nicht geklappt, was müssen wa im nächsten Jahr (.), also die Feinstellschrauben werden da gedreht. Äh und da tauschen wa uns ((räuspern)) dann entsprechend immer noch aus in Richtung, was können wir noch besser machen, wo müssen noch Verbesserungen her, äh Verhalten von Schülern, soziale Geschichten, dann die Frage Wissen von Schülern, also dass ne Verkäuferin möglichst ne zwei in Mathematik haben sollte, setzt man jetzt voraus und=und weiß man, also sowas::: im System wird gesprochen. Diese großen, globalen Sachen wie zum Beginn, werden so nicht mehr beredet, ja. Ick brauch also keenem mehr zu sagen, wie wichtig der polytechnische Gedanke ist, äh tragen alle mit, also alle die *unsere* Partner sind, tragen genau diese Idee mit. #00:35:53-3# #00:35:49-9#

E2: Kriegen sie ein Feedback von ihren Schülerinnen und Schülern,? Ähm (.) was das betrifft,? Also ich hab mich gefragt, sie (?) ähm, wie sie ja gerade sagten ((Getränk wird eingeschenkt)), danke, ähm::: man kann sich mit den Leuten aus´m Vorstand oder aus´m Assesment-äh Center unterhalten, da weiß man aber auch nicht, ob man von denen die richtigen Informationen kriegt, ne,? Ja, weil die sind ja auch nicht an ihrer Praxis dran. Ich könnte mir vorstellen, wenn sie (.), wenn ihre Schüler aus´m Praktikum zurückkommen oder aus´m aus=ner äh aus ner Praxisphase, die sie gehabt haben (.), ähm::: dass die ja dann eigentlich die Experten sind, dessen wa-, die haben ja gerade erfahren, was=was wird, was sind eigentlich die Erwartungen, die an uns (.) gestellt werden. Also auch an deren Scheitern oder an den Schwierigkeiten denk ich, das wär (ja) dann, also das wär was was uns interessieren würde. Mit denen drüber zu reden, na wie war´s jetzt in Wirklichkeit:. Hat=hat´s hat sich das bewährt, was ihr hier äh gelernt habt oder wo sind die Lücken. Machen sie das auch selbst mit denen, solche (.) Feedbackrunden,? #00:36:45-1#

B1: Also eine Feedbackrunde machen wir auf jeden Fall zu dem Betriebspraktikum was heute beginnt, die drei Wochen. Da wird nen Hefter erstens angelegt vom Schüler (.), wo bestimmte Arbeitsaufgaben zu erledigen sind, unter anderem auch wie war´s denn, war´s gut, war´s schlecht, was hat dir gefallen, was hat dir nich gefallen:. Dann haben wir die ((räuspern)) Feedbackrunden (.) äh mit den Schülern, äh wenn sie aus den Tagespraktika kommen, durch die Lehrer. Da gibt´s dann schon ne Rückmeldung, fand ich gut, fand ich schlecht. Äh und wir ham natürlich dann auch äh::: die Rückmeldungen, wenn es um die

Berufsberatung, Berufsorientierung geht:. Äh also in dem System äh hatten sie ja geschrieben Frau Schmidt, da werden wa dann noch reden, wie dit System funktioniert, da gibt´s also zwischendurch immer mal ne Feedbackrunde, gut oder schlecht:. Ich denke aber (.) und jetzt kommen wa wieder auf das, was am Anfang meine *Kritik am System* war, in dem wa hier selber äh aktiv sind, wir kriegen eigentlich die Feedbackrunde immer nur von unseren *Schülern* und diesen *Berufsorientierungspartnern*:. Was mir wirklich fehlt, ist das was *danach* kommt, dass da mal die Deutsche Bahn an den Tisch kommt und sagt, wir haben jetzt von ihnen fünf Azubis gehabt, die waren ja ne Katastrophe oder die waren ja *ganz toll*, dit waren die besten von allen zwanzig, die wir überhaupt genommen haben. #00:38:06-4#
E2: Also die, die unter den realen Bedingungen da #00:38:07-3#
B1: Die, die unter den realen Bedingungen:. Die, die die Schüler erleben, äh w- eine=einen unsern, ich sag mal Patenbetrieb, weil äh die Frau Kreinz ist auch alter Ossi und äh ich sage, die kam dann zu mir und sagte Herr Stardler, wir haben das und das vor, aufbauen, ick sage Frau Leinz, wir zwei Ossis können sagen *Patenbetrieb*, wollen wir jetzt Patenbetrieb werden und Patenschule werden,? *Ja* sagt se Herr Stardler, genau so:. Gut sag ick, dann werden sie jetzt mein Patenbetrieb (Bolde Unternehmen) ja der Herr Bolde- #00:38:34-1#
E2: Also Patenbetrieb ist nen DDR-Begriff gewesen,?
B1: (Also) nen Partner ist nen DDR-Begriff, äh ist im Prinzip nen Koperationspartner, heißt dit heute, also ist der gleiche Begriff, bloß weil da nen Ossi saß und hier nen Ossi sitzt, ham wa jesagt *Patenbetrieb* und dann ham wa uns beede verstanden und wir wussten wo der Zug hingeht und Bolde Unternehmen äh is so nen äh::: Betrieb, die haben sehr früh begriffen (.), dass sie eines Tages, also sehr früh heißt bestimmt vor fünf Jahren, ick weiß gar nich, wie lange wa mit denen schon haben, ähm::: dass sie bald keine Azubis mehr bekommen, das also ne ne (.) pf ja, 700 Verkaufsstellen haben die in=in der Bundesrepublik, is kaum bekannt, weil die nur Großhandel sind. Ist also alles, was zum Hausbau gehört, alles was Sanitär, ob des Fliese, Wasserleitung äh weiß ick nich wat, äh be-beliefern die Handwerker und Großbaustellen und so weiter und so fort. Deswegen sind die äh so Otto-Normalverbrauchern nicht so bekannt wie Edeka oder Kaisers oder so was:. Und ähm:::, der hatte gan-ganz früh begriffen der Herr Bolde (.), dass es offenbar bald zu wenig Azubis gibt, das hat sich ja be-bewahrheitet und versuchte natürlich jetzt über direkte Kontakte zu Schulen, in dem er Schulen Dinge angeboten hat, äh die die direkt zu beeinflussen und suchte sich da so´ne großen tausender Schulen wie unsere raus, mit 200 Schülern ne Schule lohnt sich eh nich, so und dadurch kamen wa mit denen äh ins Geschäft sozusagen und die haben als unsere Kooperationspartner natürlich (.) ganz zu Beginn, jetzt in der 9. Klasse, nach dem Betriebspraktikum irgendwann geht´s los, äh dann zielgerichtete Möglichkeiten an unsere Schüler, das System haben wir auch inzwischen verfeinert (.), äh zuzugreifen im Sinne von (.) Angebote machen:. Also Bolde Unternehmen, das ist der Deal den wir mit denen haben,

äh sind mit die wenigen oder die ersten sagen wa mal so, mit die ersten, die bei uns die Schule kommen können, um ihre Berufe vorzustellen und die Möglichkeiten, die der Schüler hat bei ihnen, wenn er bei ihnen im Beruf, im äh Betrieb lernen will, welche Möglichkeiten (.) da bestehen, was an Leistungen gefordert wird, was an Geld bezahlt wird, wie die Arbeitszeiten sind, wie die Ausbildungsstationen und Orte sind und so weiter und so weiter (.), mh ja,? Und das::: glaub ich is nen gutes System und hat sich zu beiderseitigem Vorteil entwickelt, denk ich mal. Da sind wir jetzt wie gesagt schon an Feinstellschrauben, bisher hatten wir nämlich immer nur (.) gesagt, nächste Woche kommt Bolde Unternehmen und alle hundert *REIN IN DEN RAUM, LASST EUCH MAL ANHÖREN, WAT DER DA ERZÄHLT, ja äh is Quatsch, ham wa inzwischen, wussten wa damals schon dass dit Quatsch is, wir mussten´s aber erstmal probieren, äh inzwischen sind bei der Berufsorientierung und Berufs- äh wahl soweit, dass wir die Schüler ja mit dem Berufsbildungspass (.) ham die ihr (.), da wird ihnen attestiert, du bist teamfähig, du kannst nen kaufmännischen Beruf machen oder du bist handwerklich begabt oder du bist künstlerisch begabt, Design oder hier in ihre (?), besondere soziale Kompetenzen hast du, kannst also in nen sozialen Beruf gehen und so weiter und so fort. Und inzwischen sind wir soweit, dass bei Bolde Unternehmen wirklich nur Schüler landen, die (.) für dieses Berufsbild, was die dann anbieten, auch tatsächlich geeignet sind:. Ja, also sowat äh macht keenen Sinn, wenn man Leute, die die=die Angst vor Dreck haben auf ne Baustelle zu schicken, also da müssen schon Leute sein, die=die mit der Hand was tun wollen und da haben wir ja genug von. Aber äh die Zielgruppe, mit anderen Worten, ist jetzt so reduziert, dass wirklich alle die da hingehen, dann auch *zuhören*, interessiert zuhören, was wollen die denn jetzt von uns, was bieten die mir an und ernsthaft darüber nachdenken, komme ich mit denen ins Geschäft oder nicht, ja,? Macht also keenen Sinn zu Bolde Unternehmen ne Friseuse zu schicken, die brauchen keene Friseure, ja,? #00:42:18-3#
E2: Und das ist einer der Punkte, die wir besonders spannend finden. Also woran erkennt man eigentlich an nem Schüler, wofür er geeignet ist, also ob er teamfähig ist oder ob er, das ist genau sozusagen, wie pie- wie kommen die Leute (.) an die richtige Stelle. #00:42:30-4#
B1: Lassen se mich in mein Chaos gucken, *hach* von Frau W Chaos ((alle lachen)). #00:42:35-4#
E1: Dokumente für sowas. ((lacht)) #00:42:35-4#
B1: Super Dokumente, richtig. Äh das hatten wa mal, den haben wir entwickelt mit der=mit der Bauakademie (.), die sind och ne, äh ja is nen, wie soll ich sagen (.), ne Firma ((lacht)), die ehemalige DDR-Bauakademie, die hat sich entwickelt im Sinne von äh Berufsorientierung und Weiterbildung für Erwachsene und die sind, gewinnorientiert müssen die arbeiten, weil sind weder freie Träger, noch (?) irgendwie, sondern (.) und mit denen haben wir gemeinsam äh hier diesen=diesen Berufsbildungs- äh den Profilpass so, den Profilpass entwickelt (.) und äh::: der große Ärger war (.), also nen richtig tolles Ding, was kann ich, was bin

ich, meine Eigenschaften, meine besonderen Stärken und so weiter und so weiter und so weiter. Der Knackpunkt war, dieses Ding hat in der Herstellung zwanzig Euro ungefähr gekostet, achtzehn Euro irgendwas und da musste ein Unkostenbeitrag logischerweise, es gab keine öffentlichen Gelder dafür, sondern die Schüler mussten selber bezahlen. Das war natürlich ne (ivet) ne=ne enorme Hürde dieses Ding anzubringen und dann äh::: plätscherte das vor sich hin (.) und dann kam ungefähr ein Jahr später der sogenannte *Berufswahlpass*, vom Land Berlin entwickelt und wenn man diese beiden Dinger nebeneinander legt und mal blättert, also wie gesagt, die zeitliche Reinfolge war, *der* war erst da (.), anschließend war *der* da und wenn man die Begleit- oder äh=äh mal anguckt, findet man eventuelle, e- also dit war wirklich, die haben sich aufgeregt, die von der Bauakademie, äh Parallelen. Also es ist kei- kein Plagiat, aber die Idee, die Grundidee, die wir mit der Bauakademie, also die die Schule Rundberg mit der Bauakademie, in *dem Ding* hier hat, is hier ((haut etwas auf den Tisch)) umgesetzt worden und jetzt kommt der Unterschied, mit öffentlichen Geldern, gestützt vom Senat und umsonst für den Schüler. Kriegt der Schüler so in die Hand:. Und das ist jetzt äh der Schlüssel zu dem, was sie gerade fragten, wie kommt denn der Schüler eigentlich dazu (.) Erkenntnisse über sich selber zu gewinnen, nen Selbstbildnis zu gewinnen im Sinne von (.) welcher Beruf passt denn zu mir:. Also hier gibt´s äh, dit kann ihnen dann im Expertengespräch der Herr Engeler oder die Frau W deutlich besser erklären als ich, hier gibt´s also nen Hefter, in dem diverse (.) ähm Abschnitte sind, beispielsweise erstellen meines Lebenslaufs, erstellen meiner Bewerbung, mit meinen Daten, das also hier sind Muster drin ((blättert in etwas)), die im Unterricht äh::: bearbeitet werden (.), hier Jahrgang xy, ich über mich, andere über mich, Schülerauskunft, Lehrerauskunft, also Informationen einzusammeln, äh das will ich erreichen, diese Tätigkeit ge- würde ich gerne ausüben, damit möchte ich nichts zu tun haben. Zum Schluss, wenn das Ding in der (.), Anfang 10. Klasse glaub ich, fertig ist, hat der Schüler (.), einschließlich Kopiervorlagen für seine Bewerbungsunterlagen, ein komplettes Papier in der Hand, mit dem er sich *immer* und *überall* zumindest erstmal *formgerecht* äh bewerben kann. Hier kommen dann die Zeugnisse dazu, hier kommen noch Bilder rein, für die Bewerbungsfotos und so weiter und so weiter, ja,? Wie gesagt, ich sag´s nochmal, das Ärgerlich is, dass die hier viel Geld investiert haben und Berlin jesagt haben, *hoch*, gibt´s ja schon, nennen wa ihn anders, machen´s nochmal. #00:45:56-4#

E1: Und jetzt kriegt quasi jeder Schüler ab der 7. Klasse oder ab wann,? #00:45:58-9#

B1: Jeder Schüler kriegt dieses Ding, so ist es, genau:. (.) #00:45:59-1#

E1: Und das wird bis zum Ende geführt:. #00:45:59-8#

B1: Bis 10. Klasse:. In der 10. Klasse haben die Schüler hier ein äh ein=ein=einen kompletten Hefter, mit allem drum und dran, also mit allen Unterlagen (.) und zum Schluss, aber dit müssen se mal den Engeler fragen, wie gesagt, damit hab ick mich dann nich mehr so ge-

nau beschäftigt, steht dann auch nen Gutachten (.), äh so ne Art Empfehlung, du bist geeignet äh für die Berufsfelder Kaufmann im Einzelhandel, Kaufmann (.), Bürokauffrau oder weiß ick nich wat. Also (da) solche=solche Empfehlungen stehen da drinnen, ja so das jeder Schüler praktisch ne Orientierung hat, *das macht Sinn*. Und da das nicht von der Schule aufgedrückt wurde, im Sinne wir gucken mal von außen auf den Schüler und sagen, och der sieht schick aus, der kann als Versicherungsvertreter irgendwo arbeiten gehen ((lacht)). Äh, das Ding ist ja von den Schülern selber erarbeitet, wir strukturieren es nur und bringen´s auf den Punkt und setzen´s in dieser Form um, so dass der Schüler im Prinzip (.) so ne Art Selbstbildnis hat, im Sinne von Berufsorientierung, äh durch diesen Berufswahlpass. °Ja°. #00:46:57-9#

E1: °Okay.° Und der wird dann von Lehrern ausgewertet oder von äh den Berufsberatern oder #00:47:02-0#

B1: Ausgewertet eigentlich *gar nicht*. #00:47:01-8#

E1: Weil sie gerade gesagt haben, am Ende steht dann so ne *Empfehlung*, sie sind geeignet für #00:47:05-4#

B1: Genau. Und dann kommt unser System wieder, da ham wa dann Berufsberater, wir haben *Coachs* in der Schule (.), die dann jeden einzelnen Schüler an die Hand nehmen und sagen, so nu zeig doch mal, was steht denn da alles drin,? Und jetzt können wir dir folgendes sagen, *also* die Firma xy, also vier Firmen kriegen die jeweils angeboten. Aufgrund dieses Hefters, den du hier vorlegst und (mit) wir ham ja geredet, is das okay so oder siehste das doch jetzt noch nen bissel anders, weil de noch was anderes erlebt hast. Zum Schluss stehen für jeden Schüler in der 10. Klasse *vier echte* Bewerbungsgespräche bei Firmen, die diesem Berufswahlpass dort entsprechen, ja,? Und dit hatte ick ja neulich schon gesagt, das Ärgerliche ist, da kommen wa auf die Mühen der Ebene, dass sich hier alle nen Bein ausreißen und dann einige Schüler ebend der Meinung sind, da ist der Personalchef da, der macht Einstellungsgespräch, der Coach ist dabei, meinetwegen noch nen Lehrer und wes ick nich, hochbezahlten Leute und der einzige der nicht da ist, ist der Schüler, der sich da bewerben soll, ja,? Das ist so eine der Mühen der Ebene und aus der Nummer weiß ich nocht nicht, wie wir da rauskommen. #00:48:12-0#

E1: Vielleicht nochmal für den Überblick, sie haben jetzt schon von vielen Veranstaltungen und ähm ja berufsorientierenden Maßnahmen gesprochen, was gibt es denn alles für Programme,? Also Praktika hatten wir schon. Also die quasi dieses Übergangsmanagement #00:48:27-1#

B1: *Konzept*, das *spannende Wort*. Es war vor einiger, vor einiger Zeit ((lacht)) war das spannende Wort mal *Checklisten*. Mir stand das Wort bis hier. Ick sage, wenn einer von euch nah in nem Gremium, wenn eener von euch nochmal Checkliste sagt, steh ick auf und gehe. Kommt mir nicht mit euern scheiß Checklisten. ((leises Lachen E2)) So wir haben hier

so nen Maßnahmenplan des dualen Lernens an der Schule Rundberg, ist von Herrn Engeler geschrieben worden, äh von der siebten über die achte, die neute und die zehnte Klasse. Hier sind also alle, einschließlich der dreizehn, also bis dreizehn, die Gestaltung der Übergänge nach´m Abitur oder zum oder nach´m Fachabitur, äh::: und hier sind praktisch alle Stationen drin, die ein Schüler so von der siebten beginnend bis zur zehnten, bis zum unterschreiben des Lehrvertrages absolviert bei uns. Auch alle Partner sind da drinne, hier hat er vorne nochmal die ganzen ähm Pläne dran, also wer wann wohin geht beispielsweise, in welche Werkstatt, zu welchem Praktikum, hier ist also immer mit Klassen, also wir haben ja das duale Lernen, das ist so´ne Organisationsstruktur, die wir (.) aufgrund der ISS erst möglich haben. Früher war ja duales Lernen nicht da, gab´s nich, äh da gab´s das Fach Arbeitslehre und das Fach Arbeitslehre hatte alles an der Backe, was handwerkliche Tätigkeit betraf, äh Metall, Küche, äh Elektrotechnik und so weiter und so weiter und äh Berufsberatung unter anderem, also nur als *Teil* und damit waren nur die Arbeitslehreleute beschäftigt:. Inzwischen haben wa das duale Lernen, ist nen Gremienbeschluss, nach *langen, langen, langen* Diskussionen im Haus, ick hab mich dafür stark gemacht und hab´s dann letztendlich auch durchgesetzt, ähm dass sich alle Fächer mit dualem Lernen beschäftigen müssen:. Das heißt also (.), bisher war es so, dass der Fachbereich zu mir kam und sagte, Herr Stardler wir haben hier ne (.) Krankenschwester oder nen Arzt von irgendnem Krankenhaus, der möchte gerne oder Bolde Unternehmen zu Klempner und und Lagerarbeiter und Kraftfahrer, die möchten hier ne Veranstaltung mal vor unseren Schülern machen:. Ick sage gut, wunderbar, dann suchen wa mal nen Termin und machen wa. Inzwischen ist es so (.), dass die Fächer beauftragt sind, das Fach Biologie da lässt´s sich immer am besten erzählen, die kriegen also (.) äh Ressourcen *dafür*, dass sie Berufsberatung im Fach Biologie machen und zu Biologie passt nun mal Krankenhaus, Krankenschwestern, Pfleger, soziale Berufe, das heißt während des Biologieunterrichts, diese Ressourcen haben wir jetzt durch duales Lernen, weil wir die Stunden umgeswitcht haben, ähm können also die Biologielehrer, wat heißt hier *können*, äh die=der Fachbereich ist *beauftragt* das zu tun, im Rahmen der Berufsorientierung, Berufsberatung äh solche Sachen anzubieten. Also die Klasse 9 xyz lädt sich einen Arzt, eine Krankenschwester oder sonstwen ein, die dann oder nen Altenpfleger oder was och immer, die dann vor dieser Gruppe äh meistens, also bei uns ist dit alles halbjahrgangsweise äh organisiert, wir haben sechs Klassen pro Jahrgang und da wird ebend in einem Biologieband, da sind also drei Klassen die gleichzeitig Biologie haben, da wird einem in einem Biologieband für alle, die sich vorstellen können in nem Sozialen- oder Pflegeberuf zu arbeiten, da ne Berufsberatung Krankenschwester gemacht. *Wie funktioniert Krankenschwester*. Was muss ich lernen, wie ist meine Arbeitszeit, wie werde ich bezahlt, wo könnte ich in Berlin überall arbeiten damit und=und=und=und=und. So funktioniert dat. Genauso mit Bolde Unternehmen übrigens, was ich vorhin sagte, unserm Patenbetrieb, dass die also

kommen und sagen, Beruf Kauffrau, Lagerarbeiter und Kraftfahrer bilden die aus, dass also diese (.) Gruppe von Schülern äh dann zusammen, gleichzeitig in in dem Fall wär´s dann wieder Arbeitslehre (.) oder WAT zusammen kommen und äh sich dann konkret von dem Vertreter von Bolde Unternehmen anhören, wie sieht Bürokauffrau bei Bolde Unternehmen aus. Ja, so funktioniert dat, das System. #00:52:08-8#

E1: Aber das ist dann freiwillig für die Schüler oder obligatorisch im Unterricht verankert,? #00:52:13-4#

B1: Also nochmal, da sind drei Klassen, da ham, drei Klassen sind immer vier=vier, also wir machen Trennungsstunden, sind vier (.) äh Gruppen, vier Teilungsgruppen und dann wird an dem Tag wird gesagt, so am Mittwoch kommt nen Vertreter von Bolde Unternehmen, Fritzchen, Lischen, Du, ihr habt doch hier kaufmännische Berufe, da erzählt jemand wie man bei=bei Bolde Unternehmen äh Industrie- oder Bürokauffrau werden kann. Wer möchte denn:. Jetzt kommt die Freiwilligkeit. So aber die Orientierung, der Druck ist ja trotzdem bei den, äh was heißt Druck, na klar sagen die freiwillig *ich möchte*, aber diese Berufsorientierung, Berufswahl is ja in den Köpfen der Schüler hoffentlich, sicherlich nich bei allen, aber bei vielen soweit, dass die sagen, aha, gut, ja da geh ich mal hin. Ähnlich wie mit unsern zwölfern, dreizehnern:. Ja, wo wir ja auch sowas haben, wo wir Studienorientierung machen (.) und die dann sagen, *oh ja*, dit hör ick mir mal an, da kommt jemand von der äh FU, der erzählt über die und die Fakultät, da geh ich mal hin, ja,? Also so funktioniert das System dann. Wobei, dit ist noch nich perfekt, aber äh aber auf dem Weg gehen wir weiter, das wird noch perfektioniert:. #00:53:18-4#

E1: Aber so Praktikum, Betriebspraktikum, das ist ja verpflichtend, also das war ja jetzt im Gegensatz sozusagen #00:53:23-1#

B1: Da gehen alle während der Unterrichtsstunden hin, das ist also nen ganzer Tag, da gehen die also von morgens um acht, äh ick seh hier gerade die::, wat is denn heute, der (2) uff keene Ahnung, also (irgendwo) hier ist also der konkrete äh, wer wohin geht, also die acht zwölf ist am Montag den, wann auch immer, fünften des Monats, wes gar nicht welchen Monat, fünften sowieso in der Wolfenerstraße äh bei der Berufsorientierung Farbe und zwar sind se an dem Tag insgesamt vier Klassen, die da sind, zu= zu (Kujugen), ja und äh am (2) dritten in der Herzbergstraße für kaufmännische Berufe, die Geschichte, da gehen auch die neunten hin, die neunten drei Klassen und vier Klassen gehen da hin (.) und da gehen die richtig hin, das ist ja dann Unterrichtsersatz, an dem Tag haben die keenen Unterricht, da sind die dann einen Tag nur in dieser Einrichtung und gucken sich da die Berufsorientierung an. ((es wird in Papier geblättert)) So funktioniert das System, ja:. #00:54:23-6#

E2: °Sehr gut, ja:::°. #00:54:23-7#

E1: Gibt´s denn spezifische Schülergruppen, die sie nochmal gesondert ansprechen,? Wo sie *oh* ((lachen E1 und B1)) wo sie::: #00:54:33-7#

B1: Genau der wunde Punkt. Ja, man denkt sofort, ich ich sag´s f- formulier´s mal positiv, äh an spezifische Schülergruppen denkt man natürlich sofort. Wir fangen teilweise in der 10. Klasse dann auch an mit=mit äh Studienorientierung:. Also die Schüler im oberen Leistungsbereich, weil das geht um die Frage der der äh Profilkurse und der späteren Leistungskurse, wer nen medizinischen Beruf ergreifen will, sollte als Profil- oder Leistungskurs wenigstens Biologie oder Chemie oder sowas drinnen haben, ja,? Oder wer nen, wer nen künstlerisches haben, äh oder mal Designer werden will, der sollte Leistungskurs Kunst belegen:. Also solche Beratung geht in die obere Richtung. Aber dieses Klientel, wo ich dann immer *hoffentlich fragt sie das nicht*, das sind natürlich unsere unsere Schulverweigerer und unsre unserer Null-Bock-Leute, also das ist wirklich der (.) der Punkt äh, der uns viel Probleme bereitet. Ich bin aber inzwischen auf dem Standpunkt (.), dass ähm (.), wenn man sieht, wie die Schulverwaltung auf Schulverweigerung und auf Nicht-Abschlüsse reagiert, dann werden, ick hab die Zahlen immer, ich fass mir immer an den Kopf und sage, *das kann doch nicht wahr sein*, dass wir achtzig Prozent inra- unserer Ressourcen an *zehn Prozent* unserer Schüler verschwenden:. Ich mach´s nicht mehr mit. Also wir verwenden diese Zeit dafür nicht mehr. Mein Beispiel ist immer, äh der vorherige Jahrgang war das, wo wirklich zwanzig Prozent der Schüler (.) Verweigerer oder=oder Unlustige und weiß ich nich was war, sag ich, dann lasst uns auch nur *zwanzig* Prozent unserer Ressourcen dafür verwenden:. Nicht Förderunterricht und noch mehr Förderunterricht, sondern Förderunterricht und wer kommt ist gut und wer=nicht=kommt ist auch gut (.) und *tschüss*, ja,? Ich sage, lasst uns *achtzig* Prozent für *achtzig* Prozent unserer Schüler verwenden, unser=unsere Unterrichtsstunden, unsere Förderunterrichtsstunden nicht immer nur an die im unteren Leistungsbereich, die nicht zählen und nicht rechnen können, äh verwenden, sondern lasst uns *die, die im *mittleren* Leistungsbereich sind so fordern, dass sie im *Abitur* ankommen, dass sie *studieren* können und nicht versuchen die Verweigerer dazu zu bringen, wenigstens lesen und schreiben zu können, (.) ja,? Also ich (.) sag´s mal deutlich, äh mehr als (.) (nen) Bruchteil dessen, was wir an Möglichkeiten haben für dieses Klientel, die uns die meisten Sorgen machen, aufzuwenden, bin ich nicht mehr bereit, ja,? #00:56:52-2#

E1: Und das heißt für die Berufsvorbereitung gibt´s jetzt auch keine gesonderten Programme noch oder (.) Veranstaltungen,? #00:56:58-8#

B1: Ähm:::, weigere ich mich das zu tun. Wir machen Angebote in einer Größenordnung, wie::: mir=is=des=also überalle wo ick unser System hier erläutere, werde ich jetzt öfter mal aufgefordert dazu, die sagen *wow*, wie geht denn das, wie haben sie denn das geschafft, alles aufzubauen. Äh (.) wir machen Angebote, die (.) von denen andere Schulen träumen (.) und wer dieses Angebot nicht wahrnimmt, jeder hat das *Recht* das Angebot nicht wahrzunehmen, aber es heißt *nicht*, dass ich ihn dann zu seinem Glück prügeln werde, ja,? Wenn der sagt, *nö* ick hab keene Lust, ick komm nich zur Schule (.) oder ick komm nich zu dieser

Berufs- äh orientierung oder zu diesem Gespräch mit dem Arbeitsamt oder Jobcenter oder=oder zu diesem Coaching-Gespräch dort, *dann ebend nich*. *Schön* ist es nur, wenn wir´s vorher wissen, dann müssen die Leute sich nich hinsetzen und Zeit ans Bein binden. Aber ich denke nicht dran, *noch nen Förderprogramm* und *noch nen Förderprogramm* und *noch nen Förderprogramm* für die Assis dieser Stadt aufzulegen, das *kann´s nicht sein*:. Das geht nämlich allen anderen verloren und an Ressourcen äh, mit Ressourcen werden wir ja nun nicht grade überschüttet, sowohl sie in den Hochschulen als auch wir in den (.) in den normalen Schulen, ja,? Und ick möchte, dass die Ressourcen bei denen ankommen, die es verdienen und nicht bei denen, die sich verweigern:. #00:58:11-5#
E2: Also die Verweigerer kriegen die Angebote und des ist dann ihre eigene Wahl zu entscheiden (.), gehen sie diesen Weg oder gehen sie nen::: nen anderen. #00:58:19-4#
B1: Also nach wie vor, ich sag´s nochmal, der Ausgangspunkt ist immer wieder (.), jeder Schüler zu denen für seine (.) äh Fähigkeiten, besten Abschluss zu führen. Das ist unsere Aufgabe und mehr als Angebote machen, können wa nich:. Den Nürnbergertrichter hat noch keiner erfunden und demzufolge wir machen die Angebote, die kriegen die *gleichen* Angebote wie alle anderen:. Wir haben (äh) *bestes* Beispiel, *Frau Uvdel*, meine Lieblingspolitikerin (.), die kam ja als die Finanzkrise mal so groß war und alle prügelten auf Deutschland, weil Deutschland an den Griechen oder zu den Griechen soviel Geld rüber (.) äh schiebt, 500 Milliarden für die Banken und weiß ick nich was alles, kam ja die große Kritik hoch, da hat Frau Uvdel die tolle Idee gehabt, jetzt machen wa was für unsere, für unsere, für=unsre eigenen Bürger, für die Bildung unserer Kinder (.) und hat dieses BOT, dieses Bildungs- und Teilhabepaket aufgelegt, um so ein bisschen von der großen Misere abzulenken, ist meine=meine Interpretation, äh eingesetzt, (das) ist ne Missgeburt von vorne herein gewesen. Das (wissen se) hat schon damals nich funktioniert, selbst berliner Politiker haben sich geweigert, da wat zu ändern, das umzusetzen, aber da es ein Bundesgesetz war, mussten sie´s umsetzen. Äh inzwischen hat sich´s als das erwiesen, was es ist, ne Missgeburt, ne völlige Fehlkonstruktion:. Ähm, wir haben tausend Schüler (.), wir haben, ich denke mal zwanzig Prozent unserer Schüler im untersten Leistungsbereich, also jenseits, also so kurz vor´m Abschluss, bevor sie den ersten schaffen. (Ins) von diesen tausend Schülern schicken wir insgesamt *vier* Schüler zu diesem, von der Bundesregierung geförderten *Förderprojekten*, ja wo die Eltern beantragen müssen, sich den Berlin-Pass besorgen müssen:. Von *tausend* hätten vielleicht *zweihundert* Anspruch darauf, *vier* nehmen diesen Anspruch wirklich wahr. Ihre Frage war (.), wat machen wa mit denen, die nicht wollen. *Die wollen nich*. Es *ist ihnen egal*, ja,? Die Argumentation äh:::, es schockiert mich immer wieder, äh von Eltern, die Herr Engeler dann fragt, sagen se mal, wir haben sie doch eingeladen und die Eltern und *dieses* und *jenes* und das Kind kann doch die Berufsausbildung und auch für die Leistung ihres Sohnes haben wir hier ein Sonderprogramm, da kann es einstei-

gen und (.) da sagen die *knallhart*, wenn der arbeiten geht, ne Lehrstelle kriegt, kriegt der Lehrlingsgehalt und *sein* Lehrlingsgehalt wird von meinem Hartz 4 abgezogen (.), damit beantwortet sich jede Frage, ob ich interessiert bin oder nicht interessiert bin:. Wenn der 300 Euro Lehrlingsgehalt kriegt, ziehen se denen von 600 irgendwas Euro noch 300 ab (.), damit ist die Frage beantwortet, warum die nicht wollen, ja,? Und äh, da stoßen wir an unsere Grenzen und ick bin nich bereit, meine Nerven, meine Arbeitskraft dann da weiter zu investieren. #01:00:49-4#

E2: Also ja, das wäre sozusagen die Frage, die eigentlich dahinter steht, wo sehen sie eigentlich ihre eigenen Grenzen, äh dessen was sie machen (.) können und leisten können. #01:00:56-3#

B1: Also wir können ja niemanden dazu zwingen. Also wie gesagt, mein:::, äh also ich sehe meine Aufgabe darin, die- unseren Schülern die *bestmöglichen* Angebote zu machen, die man machen kann, im Rahmen des Systems, in dem wir uns befinden. Im Sinne, och im Rahmen der Ressourcen, über die wir verfügen und äh (.) das Schlüsselwort dabei ist *Angebote*, wir können niemanden zwingen, diese Angebot anzunehmen und wenn jemand sich permanent *weigert* das Angebot anzunehmen, *ja* dann ist es halt so:. Ist zwar unbefriedigend dann äh:::, aber och eener meiner=meiner Sprüche, den keener mehr hören kann, ist, es gibt keene hundert Prozent Lösungen:. Man kann immer nur versuchen dicht ranzukommen, aber hundert Prozent Lösungen gibt´s nich. #01:01:36-3#

E1: Und was würden sie sonst sagen, was vielleicht so typische mh::: Schwierigkeiten vielleicht mit diesen Berufs- oder Übergangsmanagementprogrammen sind,? Sie haben in der Auftaktveranstaltung äh angedeutet, dass die *Finanzierung* ja immer nur ein Jahr geht für manche #01:01:51-7#

B1: Katastrophe, ja:. #01:01:49-4#

E1: Programme:. Wär das auch so, sozusage so ein (?) #01:01:54-0#

B1: Das ist also einmal die Sachen, die ich gerade sagte, dass wa also diverse Schüler haben (.), auch Eltern haben, die nicht dran interessiert sind da mitzumachen, zum anderen, dass die Wirtschaft sich teilweise (.) komplett verweigert:. Beispiel (.), wir haben (.) vor einem Jahr, da war das große Jammern hier im Bezirk, ich hab mich fürchterlich aufgeregt an der äh, stand ich am nächsten Tag gleich auf der ersten Seite von der Zeitung:. Da war ne Veranstaltung beim Bürgermeister ((lacht)), als der seinen Masterplan da vorgestellt hat und da stand wieder mal so nen=so nen Typ da von irgendsonem Betrieb auf und hat über, is über die Schulen hergezogen und da bin ich aufgestanden, dachte jetzt reicht´s und dann hab ich aber vom Leder gezogen ((lacht)) und dann stand ick gleich am nächsten Tag in der Zeitung drin. Äh, da war folgender Fakt, wir haben vor gut nem Jahr, glaub ich war das, weil ja dieser Masterplan von=von Kamos Unternehmen hier basiert ja auf dem hier, was wir hier machen und ähm (.) hab ick gesagt *na gut*, wenn er unbedingt regional äh aktiv werden will, dann

machen wa doch mal eins (.), dann binden wir unsere regionalen und *jammernden* mittelständischen und auch Großbetriebe, von der Knorr Bremse über Edeka, bis zur Metro, bis zum kleenen Handwerker, Bäcker oder=oder=oder Malermeister, binden wa die einfach mal ein (.) und gucken mal, was passiert. Hat der Engeler nen langen Brief geschrieben, wir wären interessiert an Zusammenarbeit, wir möchten von ihnen erfahren, welche äh Kompetenzen die Schüler haben müssen, wenn sie Bäcker werden wollen oder wenn se in der Knorr Bremse an der Werkzeugmaschine, also alle so=so jeden, eine DIN-A4-Seite:. Ja sag ick, hast schön gemacht, gut:. Dann haben wir das, mit Unterstützung von *Schleff und Kamos Unternehmen*, die haben das beide, man muss dit mal vorstellen, da kommt von oben die Konekte, also die Verbindung zum=zum Wirtschaftskreis ist sowohl von uns an den Wirtschaftskreis, als auch von Schleff und Kamos Unternehmen befürwortet worden. Die haben nich unterschrieben, die haben einfach nur gesagt, *mensch* lieber Wirtschaftskreis, die Schule Rundberg macht, kümmert euch doch mal:. Ham wa geschrieben und bitte *melden sie sich*, Aufforderung an die (.) Betriebe, melden sie sich, wenn sie interessiert sind an dieser Zusammenarbeit. Ick weiß nich wie viele Betriebe wir in Bezirk Rundberg ((Abbruch Tonband))

B1: Da gibt´s keine klare Regeln:. Ja, wie gesagt dit Argument (.), die waren jetzt schon zweimal dran und jetzt geben wir mal nem anderen das Geld, das kann doch kein Argument sein. Also ick sag´s aus ner anderen Richtung, wir kriegen hier Stunden für Sprachförderung, weil wa zu den sozialschwachen Gebieten gehören hier in Berlin (.) und äh diese Stunden müssen wir explizit jedes Jahr *abrechnen*, da kommt vom Senat extra jemand her, es gibt wohl fünf oder sechs Schulen in Ber- in Berlin, die diese=diese Sondermittel kriegen, die kommen hierher und lassen sich jede einzelne Stunde nachweisen ((klopfen)), wie wir die verwendet haben und gehen jedes Mal nach hause und sagen, ham se gut gemacht, die Stunden kriegen sie im nächsten Jahr wieder. Da gibt´s ne *klare Regel*, wir geben hier ne Ressource, setzen se die ordentlich ein, rechnen sie bei uns ordentlich ab (.) und wenn sie das machen und alles so ist, wie wir uns das vorstellen, dann kriegen sie die Ressource im nächsten Jahr wieder:. Und so funktioniert das seit vier, fünf Jahren bei uns mit diesen Sprachfördermitteln und so wünsch ick mir dat auch bei der Finanzierung. Ja, denn=denn letztens hatten wa ne Sitzung mit dem Senat, wo ick och nochmal jesagt habe, Leute mit diesen Praxislerngruppen, äh:: ihr könnt so nicht weiter verfahren, öffnet das Verfahren. Ich hab ne Schule mit 1000 Schülern, äh andere Schulen haben 200 Schüler, wir kriegen aber alle die gleichen Mittel zur Verfügung gestellt, ja,? Ich sage, mensch der Herr (Herr Happ) saß neben mir mit seinen 300 Hanseln da, ick sage soviel Hansel wie du in deiner Schule insgesamt hast, hab ich Schüler die Antrag äh oder die, die wa (für) im unteren Leistungsbereich haben und davon sind zehn Prozent, das sind 25 Schüler (.), äh die für Praxislernen in

Frage kommen, du hast 250 Schüler *insgesamt*, da sind vielleicht zehn für Praxislernen, *du* kriegst die gleichen Mittel wie *ich*, wie funktioniert *das*,? Ja ick hab vorgeschlagen, dass die also im Bezirk nen Topf aufmachen. Der Bezirk kriegt den *Topf*, mit allen Mitteln, die dem Bezirk zur Verfügung gestellt werden und dann kann jede Schule entsprechend der Anzahl ihrer Schüler #00:01:46-0#
E2: Pro Kopf dann eben. #00:01:46-3#
B1: Pro Kopf äh beantragen, also (Halfpap) beantragt zwölfe, ich beantrag 25, dann kommt Schulrat oder wes der Geier wer, ist mir völlig wurscht, kommt und sagt Herr Stardler, legen se mir mal die Unterlagen dafür vor, warum bringen sie mir hier 25, sagen se mir die Namen, warum der, warum der, warum der und dann können wa das belegen und dann sagt der *okay*, stimmt, dann kriegen se Geld für 25 Schüler, Punkt:. So und (Halfpap) macht´s mit zwölf, dann sagt der *okay*, dann kriegen se nur zwölf. Und ick versteh nich, warum das System (sinnig funktioniert), da sagen die jede Schule (.) und dann von jedem Bezirk och noch ne bestimmte Anzahl von Schulen, also nich alle und dann 16 Schüler pro Schule:. Ja 16 Schüler bei mir sind (.) ne andere Größenordnung, als 16 Schüler bei ner, äh bei ner Schule mit 300 Schülern, also *so funktioniert das System nich*, ja,? Und das sind die Sachen, die so ärgerlich sind, wo man sich teilweise och aufreibt in=in Diskussionen oder in Streitgesprächen (.), äh weil die:::, ja es ist nicht *praxistauglich*, was da passiert. Ja und genauso bei=bei SPI und den Mitteln, die wa für unsere Kooperationspartner hier brauchen, die=die Betriebspraktika machen, die Tagespraktika machen (.), äh kann nicht sein, dass wir jedes Jahr diese Gelder neu beantragen müssen und nicht wissen (.), was wir machen müssen, um die zu bekommen. Ja bisher war´s nur Glück und=und=und=und demnächst ist ne Sitzung bei SPI, da geh ich selber hin und da (.) hau ich wieder mit der Faust auf den Tisch, wenn dann, wenn die wieder (.) blödes Zeug reden, ne,? (2) Ja, das ist ärgerlich. Das sind so die=die Dinge, die Mühen der Ebene, wo man so ständig kämpft (.) und dit war ja bei dem Projekt hier, denk ich dit gleiche, war dat hat ja auch ne ganze Weile gedauert, eh die Mittel genehmigt waren. #00:03:18-9#
E2: *Ja.* #00:03:22-3#
B1: Das ist ja überall so, ja:. #00:03:23-3#
E2: Auch intransparent warum nicht und un- unvorhersehbar, genau:. Und dann kommt´s, ich meine das entscheidende an der Stelle ist dann die *Hartnäckigkeit*, ne,? Also es hängt nicht davon ab, ob etwas sozusagen sachlich *richtig* ist oder sinnvoll, sondern es kommt darauf an (.), in der Position sind sie ja dann auch immer, wenn sie auf den Tisch (.) äh hauen müssen, ne,? Es kommt darauf an, dass man dann dran bleibt, ne,? #00:03:44-6#
B1: Naja, das is für mich so die Erfahrung. Ich bin ja nun lange genug in dem Job hier. Ähm::: irgendwo mal richtig *Ärger* machen, auch wie in dieser Sitzung hier, ähm=ähm im Rathaus dann, auch öffentlich Ärger zu machen, äh führt dann dazu, ich merk das aus der

Reaktion, auch von Politikern mit denen ich so zu tun habe, dass die dann so ein bisschen zurück zucken:. Also treib so ungefähr, übertreib´s nich, sonst macht der Herr Stardler wieder *Streß*, ja,? Und äh wat ick dann äh jesagt hatte, war ja auch (.) öffentlich und war auch *richtig*. In diesem Fall ging´s aber mal nicht gegen die Politik, sondern gegen die Wirtschaft. Insofern haben die Politiker da gesessen und ((Bewegungen sind zu hören)) *endlich=endlich sagt´s mal einer, pff*. ((E1 und E2 lachen)) Ja, also ick meine, selber sind se nicht fachkompetent genug. Ick wes nich ob=ob äh Kamos Unternehmen wes, dass die (.) Praxislernleute da zweiundhalbtausend Euro kriegen pro Kopf für die Durchführung von Praxislernen. Muss er nich wissen, is nicht sein Job, aber der war froh, hat ick jemerkt, dass er (.) und eben als er in der Bredouille war, hat er, saß ick so (.), war auch so´ne Sitzung, saß ick so (quer) von ihm, da ham die ihn in die Enge getrieben, Wirtschaft und auch die=die Presse (.) und dann sagt er irgendwann, mh hatte ick dann jemerkt, mensch jetzt hat er Mist erzählt, dit stimmt doch gar nicht und dann guckt er zu mir (rüber), *ach* sagt er, *da sitzt der Herr Stardler*, der kann ihnen diese Frage *viel besser* beantworten ((lacht))) als ich und schon war ick im Spiel ((lacht laut)). Ach ja:. #00:05:07-5#

E2: Ja. #00:05:10-2#

E1: (Wer) sie haben jetzt schon öfters den Herrn Engeler benannt. Wer sind denn hier die zentralen Akteure an ihrer Schule, die *Übergangsmanagement* (.) sozusagen betreiben mit den Schülern,? #00:05:20-8# rB1: Also die Struktur der Schule is::: äh erste, zweite, dritte Leitungsebene. Also die erste bin ich, dann kommt die zweite, meine Stellvertreter, einmal für Planung, die hat damit gar nichts zu tun, dann die Frau Maurer ist die Oberstufenleiterin, sitzt hier nebenan, die hat alles was Studienberatung, Studien- übergang, Abitur zu tun hat und der Herr Engeler, der Mittelstufenleiter, der hat alles äh was duales Lernen betrifft auf´m Tisch, Berufsberatung, Berufsorientierung und dann gibt´s die dritte Leitungsebene (.), da kommen dann die Fachleiter ins Spiel, insofern=also bei der Berufsberatung, Berufsorientierung (.), äh die Frau W ist die Fachleiterin des Fachbereichs Arbeitslehre WAT, die dann speziell (.) die Dinge vor Ort regelt. Also beispielsweise heute die Organisation des Betriebspraktikums, das heute beginnt, die Fertigung der=der Verträge, die Vermittlung von Verträgen, dem=der Besuch der Schüler vor Ort, äh wie ist das organisiert, welcher Lehrer geht an welchem Tag zu welchem Schüler, das organisiert alles der Fachbereich. Also das ist so die Struktur im Haus:. Ich kümmer mich um die globalen Geschichten, Engeler über die Details was die Organisation betrifft und Frau W ist für den inhaltlichen äh Teil verantwortlich. Also Frau W beispielsweise ist diejenige, die hier diesen=diesen Berufswahlpass dann verantwortet und auch äh::: den an die Kollegen ranträgt, beziehungsweise dafür sorgt, dass die Dinger überhaupt mal im Haus sind und dass se die verteilt und so weiter, ja,? Und dann kommen so peripher jeweils die (.), ohne dass sie dafür einbezogen sind im Sinne von auch Zensierung, denn auch für Berufswahlpass, äh die Bewerbungsunterlagen werden zensiert, wer-

den also mit ner Zensur bedacht. Schüler müssen da ihren, na Lebenslauf, ihre Bewerbungen selber schreiben und das wird zensiert:. Fachbereich Deutsch zum Beispiel. Also insofern sind dann die verschiedenen Fachbereiche noch involviert, äh für bestimmte Dinge, also (.) für=für Berufsberatung wie jesagt, soziale Berufe im Fachbereich Naturwissenschaften, äh und äh WAT jetzt außerhalb der Geschichte dann für diese Bolde Unternehmen-Geschichte da die Berufsberatung, Grünamt hatten wa im Haus, die och WAT gemacht hat. Äh aber das sind so die drei Ebenen, ich kümmer mich ums Große und Ganze, Engeler um die Details der Organisation und Frau W kümmert sich um die Inhalte:. #00:07:28-5#

E1: °Okay, gut.° Das ist ja jetzt schon ne praktische Frage im Hinblick auf (.) äh so ein bisschen die Experteninterviews, die wir dann (.) so im nächsten Schritt dann wahrscheinlich vorbereiten würden. #00:07:39-9#

B1: Ja, hätte ich ihnen auch so in der Form vorgeschlagen. Also dass sie da mit Frau Maurer reden, was die Sek 2 betrifft, also die Abiturgeschichte und die Studien- äh Übergang zum Studium. Dann mit Engeler, der weiß also:::, der hat dieses Papier hier geschrieben und äh weiß dann auch über die Details der einzelnen Betriebe und=und=und=und wat ick hier immer wieder vergesse *komm auf Tour* und=und=und äh Berufe Haus und Kompetenzagentur, Bewerbungstraining und naja, die Coachinggeschichte da, dit weiß der im Details da, weil er ist derjenige, der mit den Leuten arbeitet. Also mit dem Arbeitsamt da ist er der Anlaufpunkt, wenn die vom Jobcenter kommen, die reden dann mit ihm in erster Linie und der organisiert auch die Veranstaltungen, die Berufsberatungsveranstaltungen, wir machen auch ne Berufsberatung für Eltern (.), wo wir denen sagen *was* wir hier *machen*, damit die Eltern im Boot sind (.) und ja, das:::, er ist also, im Prinzip ist er der zentrale Punkt, um den sich diese ganze Geschichte dreht:. #00:08:31-9#

E2: Das heißt, Herr Engeler wäre auch derjenige, mit dem wir reden müssten, wenn wir jetzt sagen würden (.), wir wollen jetzt bis Februar noch (.) ähm das eine oder andere mit- beobachten,? #00:08:38-3#

B1: Ja, der ist auch schon vorgewarnt, äh und auch Frau W hab ich schon Bescheid gesagt und äh::: ja dann kann man, wenn man will, also wie gesagt, alle Lehrer müssen ja, weiß jetzt nicht wer, steht nicht hier, aber wer (.), hier sind mehrere Klassen, drei gehen in die (Wörtnerstraße), zwei gehen in die Bezirk Rundberger, zu (nem) Elektroprojekt, ((räuspert sich)) da sind immer Lehrer dann zuständig:. Immer ganz konkret Lehrer, die da mit den Schülern hingehen, die Aufsicht führen, den fachlichen, inhaltlichen Teil (.) übernehmen die Kollegen dort vor Ort, aber die Aufsicht und die Organistion des Tages, wo treffen wa uns, wo liefer ich die Schüler wieder ab, das machen dann die::: konkreten Lehrer und da ist eigentlich jeder äh irgendwann mal dran. Also das gesamte Haus. Am Anfang hatten se alle so nen *Zappen*, fanden se nicht so gut, aber inzwischen sagen se, mensch ist ja *toll*, ich find

ja *toll*, was sie da machen. Also die Kollegen kommen zurück und sind teilweise *völlig* begeistert und *baff* von dem, was unsern Schülern dort angeboten wird, ja:. #00:09:31-3#

E2: Das heißt, das ist für die gleichzeitig auch ne Weiterbildungsmaßnahme sozusagen. #00:09:36-0#

B1: Mein:::, ich sag immer, weil ja die *Schul- wirtschaft*, die Schulen *müssen* und die Schulen *müssen* und die Schulen *müssen*:. Und wat ick neulich schon gesagt habe, ick sag *warum müssen die Schulen*, die Schulen::, na gut wenn (sie der) Meinung sind die müssen, die Schulen *können´s* aber nicht, wer soll´s denn können,? Meine Lehrer sind zur Schule gegangen, die haben Abitur gemacht, zur Schule gegangen, die hieß nich Hoch- die hieß *Hochschule*, dann sind se wieder zur Schule gegangen als Lehrer, wo se jetzt arbeiten:. Woher sollen die wissen, wie Kassiererin bei Edeka funktioniert oder wie nen Maler funktioniert oder wie Dreher oder Kaufmann funktioniert,? *Müssen* die nicht wissen, *können* die nicht wissen, wollen die auch gar nicht wissen:. Ist nicht ihre Aufgabe, die haben ganz andere Aufgaben. Also und dann kommt immer mein nächster Satz (.), deswegen würde ich mich freuen, wenn von *ihnen* mal nen Kollege kommt und meinen Schülern erklärt, wie Kaufmann funktioniert, wie bei Edeka Kassiererin funktioniert:. Sie wissen´s, wir wissen´s nicht:. Also erzählen sie´s den Schülern, kommen se in die Schule und machen´s, ja,? Ja und Ergebnis *null*, ja. Da wird´s dann (.), wenn man selber gefordert ist, dann wird´s äh unpopulär (.) Kostet wahrscheinlich Geld, kann man in Geld umsetzen, aber äh ick, wat für mich immer unbegreiflich ist, die=die Leute, die´s machen, einige begreifens ja, ist ja nicht so, dass es alle ablehnen (.) Diese *Kostennutzenrechnung*, ich habe keine Lehrlinge, keine ausbildungsfähigen Lehrlinge, jetzt ermöglicht mir jemand, auf meine zukünftigen Lehrlinge *zuzugreifen*, wie Bolde Unternehmen, *direkt zuzugreifen*, wir bieten ihnen Zielgruppen an, wir machen also nicht nen Blabla-Gespräch, sondern ne Zielgruppe, die für diesen Beruf in Frage kommt und die sagen, *nö* und schieben dann Kostengründe hinterher:. Aber wat die für Probleme hinterher haben, wenn se keene *Azubis* mehr haben, ja,? Kurzsichtigkeit aus meiner Sicht. Also ist ne Kostennutzenrechnung, die nicht stimmt. Aber=na=gut, ist nicht mein Problem. ((räuspert sich)) #00:11:16-4#

E2: Ja *schön*. #00:11:18-7#

E1: °Ja:::.° Vielleicht noch eine abschließende Frage (.), was ähm:::, wir haben ja das Gespräch gestartet erstmal mit der ganz allgemeinen Frage (.), was eigentlich Übergang meint oder wie man das verstehen kann. Jetzt wär natürlich abschließend noch die Frage, ähm was sie unter nem erfolgreichen Übergangsmanagement eigentlich verstehen,? #00:11:40-1#

B1: Ich kann ihnen da ne Zielgröße geben, die ich seit dem vorherigen Jahr formuliere, vor den Eltern die bei uns in die siebte Klasse kommen:. Denen sage ich und das ist für mich die *Zielgröße*, Hundertprozentlösungen gibt´s nich, ich sag´s nochmal, ick sage unser *Ziel* in

dieser Schule ist, dass ihre Schüler vom Schulleiter am letzten Schultag zwei Stück Papier in die Hand kriegen. Wir machen immer zentrale Veranstaltungen für die Über- Zeugnisübergabe, meistens Kino oder hier äh Kultursaal hier im=im=im Dingsbums hier oben in Bezirk Rundberg. Ick sage *zwei Ziele* haben=hat der Schulleiter, der möchte ihrem Kind ein Abschlusszeugnis in die Hand drücken und einen Lehrvertrag. Dann hat diese Schule seine Aufgabe erfüllt und deswegen und dann erläutere ich ick eben daran anschließend, wie duales Lernen funktioniert, wie die Kinder in der siebten, achten, neunten, zehnten dann (.) bis zum Beruf geführt werden. Ähm::: das ist für mich ne messbare Größe. Aber (.), jetzt kommen wir wieder auf *Raum* oder *Übergang*. Das ist die messbare Größe für den *Übergang*. Wenn ich ((räuspert sich)), Hundertprozentlösungen gibt´s nich, ich kann mich, wenn ich 100 Prozent meiner Schüler (.) bei der Abschlussveranstaltung (.) ein Zeugnis und einen Lehrvertrag in die Hand drücke, kann ich mich zurücklehnen und kann sagen, (pfft) Aufgabe erfüllt:. Ich hab meine Aufgabe *trotzdem* nicht erfüllt (.) Vielleicht brechen 50 Prozent innerhalb von zwei Monaten ihre Ausbildung ab. Jetzt sind wir beim Übergangsraum (.) und das ist das, wo=wo ich noch nicht weiß, wie man das händeln kann. Also wir können´s alleine nicht händeln, ist klar, da muss ein anderes *System* her, ne andere Struktur muss da irgendwo her, äh aber daran würde ich *dann* messen. Also für mich ist erstmal klar, je mehr Schüler ((Klopfen)) ne weiterführende Ausbildung, muss nicht ein Lehrvertrag sein, gibt ja andere Geschichten:. Ne weiterführende Ausbildung, hat hat zumindest erstmal die *Schule* gemacht, was sie konnte (.), die hat die Abschlüsse realisiert, soviel wie möglich MSA oder Übergang zur Sek 2 plus Lehrvertrag, die die in der zehnten dann äh in Richtung Berufsausbildung gehen, äh und das ist ne empirische Größe, die lässt sich einfach ermitteln. Ja, indem man den Durchschnitt vom MSA sieht, Anzahl der Schüler die bestanden haben und Anzahl der Schüler mit Häckchen abje-hakt, wer hat ne weiterführende Ausbildung. Das ist ne empirische Größe, die lässt sich ermitteln und da kann ich sagen, aha wir waren dieses Jahr gut, wir waren dieses Jahr nich gut:. Immer im Vergleich zu Vorjahren oder zu anderen Schulen, was och immer. Aber dann sind wa wieder *nur* beim Übergang und nicht beim Übergangsraum. Das eben das Pro-, die Frage stell ick mir dauernd. Wie=können=wir, wie=können=wir oder ein anderes=anderes (.) Wort, wie können wir nachhaltig arbeiten, wie können wir so nachhaltig arbeiten, dass unsere Schüler sowohl den Anforderungen, die anschließend da sind, gerecht werden und dass sie (.) ne möglichst ne Wahl treffen, die ihren *Fähigkeiten*, Fertigkeiten, Kompetenzen *möglichst nahe* kommt, ja,? Bestes Beispiel meine Tochter, da ist ne Wahl getroffen worden (.), weil sie im Vorfeld schlecht (.), ick=will keine Schuldzuweisungen, nur sie hat zu wenig Orientierung gehabt, denk ich mir. In ihrem Kopf war nur diese=diese (.) Mädchenorientierung *hoch Tiere* und schön und schick und irgendwann is=se, ist dann dieser dieser *Traum* an der Wirklichkeit *zerbrochen* und ich be- haupte und vermute, ((räuspert sich)) wenn wa diese Frage der

Berufsorientierung nich *noch* intensivieren oder noch *besser* ausgestalten, dass noch mehr Einblick da ist und och *Erleben* da ist, äh::: dass ich nur durch dieses Verstärken, also Erleben verstärken, Berufsorientierung verstärken, dann noch die Abbrecherquote zum Schluss äh verbessern wird. Was übrigens noch ein interessanter Effekt ist, der also auch bei mir immer so im Kopf war, als wir das Ganze begonnen haben, och an nem Beispiel kann ich´s festmachen (.), wir hatten hier nen Schüler (.), der saß mehrmals hier am Tisch. Also wenn hier am Tisch jemand sitzt (.), dann kriegt er keine Goldmedaille umgehängt, dann kriegt er keine Schulterklopfen, dann sitzt er hier, weil er (.) eins überjeholfen kriegt, dann wird ihm hier nen bissel was erzählt:. So und der saß mehrmals bei mir, war also einer von den Harcore-Typen hier (ebend) im Haus, äh verhaltensauffällig, faul wie die Sünde und egal. Musste dann zum neunte Klasse Betriebspraktikum (.) und kam hier zurück und wir kannten den Schüler plötzlich nicht mehr wieder (.), der fing an zu *lernen* (.), weil der war beim Malermeister oder Kfz, hab ick jetzt schon vergessen, also ne richtig dreckige Arbeit, wo eigentlich keener hin will, das hat dem so nen Spaß gemacht, dass der Meister gesagt hat, wenn *du deinen Realschulabschluss schaffst, dann kriegst du bei mir nen Lehrvertrag*, versprech ich dir in die Hand:. Und in dem Moment hat der angefangen zu lernen und das ist ein Effekt, den find ich gut. Wenn jemand Sekretärin werden will, weil er sieht wie schick die Mädels da im Fernsehen aussehen oder weil dit eben für ihn nen Traumberuf ist, dann fängt der vielleicht an seine vier in Deutsch auf ne drei zu verbessern, weil mit ner vier in Deutsch kann ick als Sekretärin, kann ick knicken. Ja oder (.) wenn´s so ne banale Geschichte wie (.) Kassiererin Edeka, muss ich nen bissel mit Zahlen umgehen können, Mathematik vier bringt mich da nich weiter. Äh solche=solche ähm::: äh Sachen glaube ich, is=ist nicht nachweisbar, ick hoffe, dass es (.) so ist, aber äh so aus´m Empfinden heraus funktioniert´s so, dass also die Lernmotivation von Schülern, wenn die ein *klares Ziel* vor Augen haben nen besseres wird:. Ja ick denk an die Sek2, da lässt´s sich besser erklären (.), wenn man denen, die sind alt und erwachsen genug, erklärt, wenn du äh Medizin studieren willst, dann *musst* du Biologie oder Chemie als Leistungskurs nehmen, *weil* und dann kann man hundertausend Gründe aufzählen, warum das sein muss. Ja und genauso::: und dann die Erwachsenen, sind ja Erwachsene da, so 18 bis 20, die begreifen´s und machen´s dann auch, wenn se ordentlich beraten werden. Und diesen Effekt versprech ich mir eigentlich auch bei den *Schülern*. Wenn man denen sagt, *mensch, toll*, wenn der aus´m Praktikum kommt und sagt, *oh* ick war da bei dem und dem Betrieb, *da möchte ich hin*, aber da muss ich nen mittleren Schulabschluss schaffen, mit mindestens ner zwei vor dem Komma (.), ja also muss ich in Sport, in Musik und in Mathe muss ich besser werden, ja,? Das wär nen Effekt, den ich mir hoffe, den ich mir daraus erhoffe, dass der (.), dass der zum tragen kommt. Und ich glaube (.) in die Richtung geht´s. #00:17:35-9#

E2: Ja, also das er-erinnert mich ganz stark an äh=äh (.) an ne Studie, die ne Kollegin von uns gemacht hat, wo sie auch *praktisch* Leute beobachtet und mitgegangen ist, (war ne) Erziehungswissenschaftlerin. Und da hatte sie nen Fall von=nem, äh von=nem jungen Mann (.), ähm dessen soziale Erwartungen aus´m sozialen *Umfeld* in ne Richtung gewiesen haben, die überhaupt nicht zu ihm gepasst hat. Das hat er aber selbst gar nicht gemerkt. Aber als er dann mal *zufälliger Weise* ein Praktikum in ner Autowerkstatt gemacht hat, ne also nich=nich Mechatroniker, sondern Schrauben, Öl auf äh (.), Öl auf den auf=den Kittel kriegen, an der Stelle hat er sa-, hat er etwas gefunden, was zu ihm gepasst hat, ne,? Weil diese=diese Erfahrung, diese Erfahrung hat gefehlt und was für=für mich ne spannende Frage ist, ähm::: haben wir nicht oftmals die Situation, dass die Schülerin, Schüler überhaupt nicht den *Zugang* zu Horizonten haben, die zu ihnen *passen*, ne,? War ja aus den verschiedensten Gründen, war ja aus dem sozialen Umfeld oder wo auch immer her, ähm::: auch so nen sozialer, ich würd mal sagen sozialer Druck (?) äh besteht, in ne bestimmte Richtung zu gehen und *nicht* in ne andere Richtung ähm zu gehen, ja,? #00:18:38-9#
B1: Ja, was=was äh, ick kenn´s och noch aus´m Hörensagen, aber dieser=dieser Leistungsgedanke in der Bundesrepublik, der alten, der *älteren* Generation, äh (.) dieses *mein Kind soll mal was Besseres werden*, ick glaub der (.) das ist aus den Köpfen raus irgendwo. Denn äh::: wir haben Antworten gehabt von Kindern hier, von unserm sozialen Milieu, äh was willst denn mal werden, *Harzer*, ich will Harzer werden:. Ick hab hier auch nen Beispiel, wir mussten ne Schülerin einladen, ham wir die Eltern gleich mit dazu geholt (.), die dauernd gefehlt hat, dauernd zu spät kam oder ganze Tage oder stundenweise gefehlt hat. Engeler hatte dit Mädel vor, ick die Eltern. Die Eltern zwei (.) dynamische Mittdreißiger, schön braun gebrannt, sportlich, beides Hartz 4 Empfänger (.) und äh Engeler hatte dit Mädchen dann vor und hat mit der nochmal, der ins Gewissen geredet und das Ergebnis des Gesprächs war, die sagte *Herr Engeler* (.), meine Eltern bleiben länger im Bett liegen, die ham keine Arbeit, mein großer Bruder hat auch keine Arbeit und Mama bringt meine kleine Schwester oder wat dit da war, erst um zehn in die Kita. Ich bin die Einzige, die morgens um sieben aufstehen müsste (.), *warum soll ich das tun*,? Ick versteh dit Mädchen, ick versteh die völlig. Dass die hier nicht mit (.), jeden Morgen um sieben oder um halb acht hier in die Schule kommt und sagt *haha* ich kann in die Schule gehen, das ist ja schön und ich kann lernen. Die sieht ihre Eltern sind (.), wie gesagt, ich sage deswegen sonennstudiogebräunt und fitnessstudiongestählt waren se beide, konnte man sehen, äh aus der Sicht, der Horizont, hier kommt der=die Form von Horizont, aus der Sicht dieses *Kindes* war ihr Lebensumfeld *optimal*. Ich geh nich arbeiten, kann bis um zwölfe schlafen, kriege jenug Geld vom Staat, dit Leben ist doch völlig in Ordnung, warum soll ich dann nach was anderem gucken. Und den Kindern muss man ne völlig andere Ergebnis- oder ne Erlebnis- äh welt bieten (.), äh und wie gesagt, deswegen sag ich, irgendwie scheinen mir aus dieser Gesellschaft, die-

ser Leistungsgedanke raus zu sein. Äh:: die Eltern sagen dann, wenn se Hartz 4 Empfänger, erstens Mal wenn die in die Lehre geht, ist so=nen, so=nen Fall von (.), dann wird das abgezogen von Hartz 4 bei uns, haben wa weniger Familieneinkommen, *wow* und warum sollen wa das machen und äh uns geht´s doch *gut*, besser kann´s einem doch gar nicht gehen, ohne Arbeit so nen Leben zu führen wie wir, ist doch schick alles, ja,? Und dit (alles), die Kinder, also *unser*, speziell unser (?), dit mag in Wilmersdorf ganz anders sein. Ja dit=da scheinen, sind wahrscheinlich völlig=völlig andere Menschen, aber *hier* spielt dieses *meinem Kind soll´s mal besser gehen* kaum noch ne Rolle:. Ist zumindest meine Erfahrung. #00:21:13-3#

E2: °Ja.° Ja viele Sachen, die wir weiter verfolgen können jetzt. Haben wir einige Spuren gelegt. #00:21:18-5#

E1: Ja, super spannend. Herzlichen Dank, ja (.) sehr hilfreich. #00:21:21-5#

B1: *Schön*. #00:21:22-1# #00:23:16-4#

E2: Wie sollen wir weitermachen,? #00:21:23-0#

E1: Ja::: genau. #00:21:21-7#

B1: Ja, wie sollen wa weitermachen,? Also sie=sie hatten´s ja schon angedeutet, *Expertengespräche* wären ja, denk ich, die nächste (.) Möglichkeit und ich sag ihnen mal, °wo ist denn mein Plan° (8), in meinem momentanen Chaos find ick natürlich nischt, ist klar. Doch, da ist er. Ja dann im zweiten Halbjahr ham wa wirklich (.), wirklich ((blättert in etwas)), sehen se ja die Bleistifteintragungen, also hier is Januar, hier is die=der zweite Schulhalbjahr, hier f-fängt richtig das zweite Schulhalbjahr an. Hier nee *hier*, da, so, sie sehen ja Termine, Termine, Termine, alles=alles Prüfungen, Abitur, MSA. Also äh mein Vorschlag wäre, mein Vorschlag wäre aufgrund der Terminlage, hier ist noch relativ moderat äh bis Februar, bis Februar die wichtigsten Sachen, die wichtigsten Sachen bis Februar zu machen. Das wir also von jetzt ab bis Februar die Termine vereinbaren. Sie sagten ja, sie wollen hospitieren irgendwo. #00:22:36-1#

E1: Das wär toll. #00:22:36-1#

B1: Ich kann sie auch mit mit so`ner Klasse mitschicken, wenn die in so ein Praktika geht, in so nen Tagespraktika geht, damit sie sehen wie´s funktioniert. Ich kann sie auch, wenn sie wollen, da müssten sie sich aber jetzt in den nächsten drei Wochen entscheiden, mit nem Lehrer mitschicken, der Schüler beim Betriebspraktikum neunte Klasse besucht, wenn sie das wollen. Also das Praktikum geht bis 23. November. Da würd ick sie dann mal mit irgendjemandem zusammen bringen, der mal zwei oder drei Schüler besucht, dass sie sich mal angucken können, wie das funktioniert. #00:23:10-7#

E1: Ja, gerne. #00:23:13-3#

B1: Und wie gesagt, der Plan hier ist von letztem Jahr, den wir hier gerade hatten. Das sind hier also alles die verschiedenen, also hier ist Passübergabe, Coaching, Infoveranstaltungen, Elektro, Elektro, kaufmännische Berufe, äh Farbe, Metal usw.. Ja, da sind also diverse, da können sie gerne mitgehen. Also der aktuelle Plan, können sie dann mit Herr Engeler klären. Der aktuelle Plan liegt mit Sicherheit schon vor, die Jahre werden ja schon danach, äh und dann können se mal so´nen Tagesablauf was die Berufsberatung betrifft. Und dann hab ich vorhin gerade gesehen, die beiden Damen vom Jobcenter sind heute im Haus, wenn sie wollen, können sie sich von denen auch mal erklären lassen, was die machen. Die haben also hier, also ich muss sagen, wir haben jedes Jahr über tausend Angebote, Lehrstellenangebote für unsere Schüler. Ernstgemeinte Angebote, die gehen da richtig hin und wenn das Bewerbungsgespräch funktioniert, dann kriegen sie nen unterschriftsreifen Vertrag vorgelegt. Und das für jeden unserer Schüler. Die kriegen garantiert drei bis vier dieser Bewerbungsgespräche, die wir für ihn mit unserm System hier organisieren und das funktioniert auch. #00:24:53-1#

E1: Sehr gut, super. Sie hatten vorhin so ne tolle Übersicht über die verschiedenen Programme zur Berufsberatung, Berufsorientierung. Könnte ich mir davon eine Kopie machen,? #00:25:02-3#

B1: Kann Engeler mal machen. So das war übrigens niedlich hier, Herr Engeler hat sich hier solche Überschriften einfallen lassen, die waren richtig gut, so´ne Teilbereiche *was kann ich, was will ich, was werde ich*, also immer so strukturiert. Und ich sagte, mensch haste ja ne tolle Idee gehabt, da hat er sich gefreut, stand bisher nur in Kurzfassung in seinem Konzept drin. Und ich sitz in so´ner Sitzung da mit Kamos Unternehmen, der seinen Masterplan vorstellt und wat kommt, die Überschriften von Engeler. Herrr Olof saß neben mir, ick sage *du jetzt werde ich mal Engeler sagen, der soll mal Copyrightrecht einfordern jetzt hier und sich nen bisschen Kohle bezahlen lassen*. Das ist von uns das Ding. Ja, ich kann ihnen die Sachen kopieren. #00:26:43-4#

#00:26:43-4#

E1: Dann mach ich mal als erstes mit dem Herr Engeler einen Termin für ein Expertengespräch, um da nochmal ein bisschen Überblick zu kriegen. #00:27:02-7#

E2: Das würde ja bedeuten, Herr Engeler wäre so der erste Schritt. #00:27:02-7#

B1: Na, wie sind denn ihre Termine. Wir können gleich Termine. #00:27:06-5#

E2: Ja, das wäre eigentlich das Beste. #00:27:12-5#

- weitere Absprache organisatorischer Details #00:28:25-1#

- Vorstellung Frau W, Terminvereinbarung #00:28:32-3# #00:33:00-3#

B1: Mir fiel übrigens noch ne Sache ein, wir haben vorhin an einer Stelle noch nich zu Ende geredet, diese Sache mit den Schülern, als sie fragten, wo sind denn die Schwierigkeiten. Und da sind eben die Schüler, die sich verweigern, sowohl lernverweigern als auch schul-

verweigern und seit diesem Jahr haben wir ein Projekt, das sogenannte Praxislernen, das Schulgesetz ermöglicht das und das ist die Finanzierung hier mit 2800 Euro pro Nase, die wir drei Tage in die Praxis schicken und nur zwei Tage beschulen, sodass die wenigsten den kleinstmöglichen Abschluss schaffen. Sonst gehen die aus der Schule raus nach der neunten Klasse, wenn se zehn Schulbesuchsjahre haben, mit null Abschluss und über diese Geschichte ist jetzt schulrechtlich die Möglichkeit gegeben, die also mit so einem Konstrukt drei Tage Praxis, zwei Tage Schule, wenigstens zu nem Abschluss zu führen, sodass die nen Startpunkt haben, für irgendeine Form von Berufsausbildung. Und das haben wir in diesem Jahr begonnen und das war ebend auch diese Geschichte mit dieser Finanzierung, an diesem Beispiel habe ich es ja vorhin klar gemacht. Es ist gut, dass es die Finanzierung gibt und das vom Senat organisiert wird, aber die Umsetzung ist viel zu wenig spezifisch und differenziert für den Einzelnen vor Ort und da muss im System noch eine Veränderung passieren, um das Ganze zu optimieren. Aber wie gesagt, das sind Mittel, die sind dafür gedacht und die nehm ich in Anspruch, aber ich bin nicht bereit, da weitere Mittel zu investieren. Also was ich denen gebe, muss ich anderen wegnehmen und ich denk nicht dran. #00:34:49-5#

- Absprache, wie Kontakt zu Herrn Engeler hergestellt werden kann #00:36:01-7#

#00:36:01-7#

- gegenseitiges Bedanken

B1: Ich muss sagen, also da sind wir auch ein bisschen stolz insgesamt, also alle Beteiligten hier. Wir sind also die Schule, wir werden immer als, ja wie soll ich sagen, als leuchtendes Beispiel hingestellt, weil wir sind so weit, wie noch keine andere Schule ist. Also unser System, unser Netzwerk funktioniert. Weil neulich hier wieder welche rein wollten und ich kann jetzt ruhigen Gewissens auch mal Leute ablehnen, ohne das dadurch unseren Schülern etwas verloren geht. Wenn ich merke, da ist ein nicht zuverlässiger oder nicht durchfinanzierter Partner, der nur versucht, also es gibt ja so´ne freien Träger, die versuchen nur über ne Unterschrift der Schule an Geld ranzukommen, wo die Leistung nachher dann nicht stimmt, können wir uns inzwischen leisten. Also wir haben inzwischen unser Angebot, was die Berufsfelder betrifft, also ne riesige Palette. Am Anfang fehlten uns soziale Berufe, da waren wir ja mit der HOCHSCHULE MITTELSTADT im Gespräch, uns fehlten diese ganzen Pflegeberufe. Ham wa jetzt alles, ist jetzt alles im Boot. Also von den kaufmännischen über die handwerklichen bis hin zu den Pflege- und medizinischen Berufen, haben wir jetzt alles an Bord, für alles haben wir einen Ansprechpartner. Und wie gesagt, bei uns geht´s nur noch um das Feinstellen, die große Geschichte, das große Netzwerk steht und uns fehlt nur noch das kleine. Eines der kleinen ist übrigens, das wäre jetzt meine Frage an sie, vielleicht können sie mir weiterhelfen. Studienorientierung, wir möchten natürlich eine Studienberatung unserer Schüler vornehmen, gerade in Richtung, also der Kontext ist der, dass wir nun über Pflegeberufe, medizinische Berufe geht ja teilweise der Weg, der unserer Abiturienten zumin-

dest, könnte ja über die HOCHSCHULE MITTELSTADT gehen. Ich brauch einfach mal einen Ansprechpartner, mit dem wir so eine Studienberatung und Berufsorientierung machen können. Hintergrund, unsere Schüler sollten erfahren, welche Voraussetzungen sind notwendig, um bei ihnen nen Studium zu beginnen und was kommt hinten raus und in welchen Bereichen ist es denn möglich. #00:38:44-2#

- Austausch über Studiengänge an der HOCHSCHULE MITTELSTADT #00:39:00-0#
- Diskussion über Möglichkeiten mit Fachabitur #00:39:08-3#
- Herr Stardler wünscht sich für Schüler Einblick in Studienbetrieb, Finanzierung des Studiums #00:41:12-3#
- Herr Stardler beschreibt, dass viele Schüler kurz vor dem Abitur noch keine Pläne haben und folglich auch in diesem Bereich Bedarf besteht #00:41:59-0#
- Hr. Zifonun erläutert Studienmöglichkeiten an der HOCHSCHULE MITTELSTADT, Zugangsvoraussetzungen #00:42:50-5#
- Herr Stardler möchte ein System bzgl. der Zusammenarbeit mit der HOCHSCHULE MITTELSTADT und weiteren Unis aufbauen #00:42:52-4# #00:45:00-2#
- Herr Stardler erklärt, wie wichtig es für die Schüler ist auch zu erfahren, was sie nach dem Studium erwartet --> Praktikas, Einblicke sind wichtig #00:45:31-8#

(Schüler in der 12. Klasse müssen Praktikum über eine Woche machen, wird sehr positiv angenommen, Bedarf der Schüler kann kaum gedeckt werden) #00:46:46-7#

- Besuche von Studenten wären wünschenswert (mehr Nähe zu den Schülern)
- Hr. Zifonun erklärt, dass an der HOCHSCHULE MITTELSTADT nicht nur Noten, sondern auch Praxiserfahrungen relevante Zugangsvoraussetzung sind, stellt Projekt von Studenten vor, die an die Schulen kommen und Schüler beraten #00:50:08-6#
- Diskussion über Einfluss des Elternhauses, des Milieus auf Berufswahl, Aufstiegschancen, Bildungsabstiege

An den
Ständigen Promotionsausschuss
der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86135 Augsburg

Antrag auf Zulassung zur Promotion

Antragsteller*in:

Schmidt, Lisa-Marian
.....
(Name) (Vorname)

Preziosastr.15; 81927 München.....
(Straße) (PLZ, Ort)

0179 3489726 lisamarianschmidt@posteo.de.....
(Tel. Nr.) (E-Mail)

15.12.1979 Berlin Diplomsoziologin technikwissenschaftlicher Richtung
(Geburtsdatum) (Geburtsort) (Akademischer Grad)

Die Dissertation wurde als [X] Monografie [ ] mehrere Fachartikel mit Manteltext verfasst.

Titel der Dissertation: Zukünfte gestalten. Schulische Subjektivierungen im Regime des kompetenzorientierten Praxislernens.
.....

Promotionsfach (entsprechend der Liste im Anhang der PromOPhilSoz): Sozialwissenschaften

Betreuer*in der Dissertation: Prof. Dr. Reiner Keller; Universität Augsburg

Die Betreuungsvereinbarung wurde am 22.09.2014 und 09.07.2018 geschlossen und liegt diesem Antrag in Kopie bei.

Vorschlag für die Zweitbegutachtung der Dissertation: Prof. Dr. Darius Zifonun, Universität Marburg

Fachdisziplin der vorgeschlagenen Person: Soziologie .....

Vorschläge für Prüfer*innen der mündlichen Prüfung (Disputation), sollte die * der Vorsitzende des Promotionsausschusses nicht den Vorsitz übernehmen können:

- .....Fach:.....(Angabe immer notwendig)

- .....Fach: .....(Angabe immer notwendig)

Liegt bereits eine verbindliche Teilentscheidung über die Zulassungsvoraussetzungen vor? ( ) Ja (X) Nein

Falls ja, bitte Datum des Schreibens des Ständigen Promotionsausschusses angeben: .....

Anlagen:

- Dissertation (3 Exemplare, gebunden, keine Ringbindung)
- Lebenslauf
- Amtliches Führungszeugnis (nicht älter als 6 Monate)
- Studienbücher oder vergleichbare Aufstellungen über die erbrachten Leistungen in dem Hochschulstudium, das der zur Promotion berechtigenden Prüfung vorausging;
- Hochschulabschlusszeugnis in beglaubigter Kopie
- Kopie der Betreuungsvereinbarung
- ggf. Leistungs-Nachweise über die Erbringung weiterer Zulassungsvoraussetzungen
- Nachweis ausreichender Beherrschung der deutschen Sprache
- Eine elektronische Fassung der Dissertation (CD oder DVD)
- ggf. Nachweis des Latinums/Graecums/Hebraicums bzw. Kopie des Schreibens zur Erteilung des Dispenses

Erklärung zur Dissertation:

Ich versichere hiermit eidesstattlich,

- dass ich die bei der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät eingereichte Dissertation selbstständig verfasst, die benutzte Literatur und sonstige Quellen vollständig angegeben sowie hieraus wörtlich entnommene Stellen entsprechend kenntlich gemacht habe.

Datum: 09.07.2018 Unterschrift:

Ich versichere hiermit außerdem,

- dass ich sämtliche Stellen, die aus der benutzten Literatur und sonstigen Quellen nahezu wörtlich, sinngemäß oder in vergleichbarer Weise entnommen sind, entsprechend kenntlich gemacht habe, und
- dass ich keine gewerbliche Promotionsvermittlung und/oder -beratung in Anspruch genommen habe.

Datum: 09.07.2018 Unterschrift:

Weiter erkläre ich,

- dass die Dissertation keiner anderen in- oder ausländischen Universität, Hochschule oder Fakultät vorgelegen hat oder vorliegt;
- dass die vorgelegte elektronische Fassung der Dissertation unter Wahrung meiner Urheberrechte und des Datenschutzes hinsichtlich der Einhaltung der Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens einer gesonderten Überprüfung mit hierfür geeigneten Mitteln unterzogen werden kann;
- dass gegen mich keine Tatsachen vorliegen, die nach Art. 69 Satz 1des Bayerischen Hochschulgesetzes die Entziehung des Doktorgrades oder nach Art. 48 Bayerisches Verwaltungsverfahrensgesetz die Rücknahme der Verleihung des Doktorgrades rechtfertigen würden und
- (X) ich noch keinen Doktorgrad erlangt bzw. zu erlangen versucht habe, *)
  ( ) ich ein Promotionsgesuch zur Erlangung eines Doktorgrades an der.....
  ..... (Hochschule, Fakultät) am .....zurückgenommen habe, *)
  ( ) ich bereits den Grad eines Doktors der ..... erlangt habe (Nachweis bitte beifügen). *)

Datum: 09.07.2018 Unterschrift:

*) Zutreffendes bitte ankreuzen

Bearbeitungsvermerke: (bitte nicht ausfüllen)

Hochschulabschluss:

Magister/Master/Diplom/Staatsexamen.....Gesamtnote:...../Note im Hauptfach:.....

Seminarscheine liegen vor/entfällt

Nachweis des Latinums liegt vor/Dispens wurde erteilt (Nur Fächer Philosophie, Bibl.+Syst.Theologie, Musikwissenschaft)

Nachweis des Graecums/ Hebraicums liegt vor/Dispens wurde erteilt (Nur Fach Bibl. Theologie)

Nachweis deutscher Sprachkenntnisse liegt vor/entfällt

Zulassung gem. § 5 Abs. 1/2/3/4/5/6/7 PromOPhilSoz in Verbindung mit dem Beschluss des Ständigen Promotionsausschusses vom .....

Erstgutachter*in/Erstprüfer*in:.....

Zweitgutachter*in/ Zweitprüfer*in:.....

ggf. Drittgutachter*in:.....

Drittprüfer*in:.....