

**Stigma-Management im
Job-Coaching -
Berufsorientierungen
benachteiligter Jugendlicher
(Diplomarbeit)**

Lisa Pfahl

Working Paper 1/2004

Selbständige Nachwuchsgruppe "Ausbildungslosigkeit:
Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung"
*Independent Research Group "Lack of Training:
Employment and Life Chances of the Less Educated"*

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Lentzeallee 94 • D-14195 Berlin

www.mpib-berlin.mpg.de

Zitierungsvertrag:

Pfahl, Lisa (2004). *Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher (Diplomarbeit).* Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2004.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

© 2002 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 1
1.1. Die Problemlage von SonderschülerInnen	S. 1
Sozialpolitische Reaktionen auf das Integrationsproblem und neue Interventionsformen	S. 2
1.2. Fragestellung	S. 4
Vorgehensweise	S. 5
Ziel der Arbeit	S. 6
2. Die Sonderschule für Lernbehinderte und ihr institutioneller Rahmen	S. 7
2.1. Historischer Exkurs: Ursprünge der Sonderschule für Lernbehinderte	S. 7
2.2. Klassifikationssystem und zahlenmäßige Entwicklung der Sonderschule	S. 8
2.3. Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte	S. 10
3. Der Sonderschulbesuch und seine Konsequenzen für die berufliche Orientierung sozial benachteiligter Jugendlicher – ‚Lernbehinderung‘ als Stigma	S. 12
3.1. Sozialstruktureller Hintergrund der Jugendlichen	S. 12
(Mangelnde) Bildungsaspiration der Eltern	S. 14
Peers und (berufliche) Netzwerke	S. 14
3.2. Spezifische Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf	S. 15
Ressourcen zur beruflichen Orientierung	S. 16
Berufswünsche	S. 17
Selektionsmechanismen der Betriebe	S. 17
Negative Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche	S. 18
3.3. Institutionelle Barrieren und Selektion auf dem Arbeitsmarkt	S. 19
Förderlehrgang, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr	S. 20
Spezifische Probleme von SonderschülerInnen in der Berufsschule	S. 21
4. Das Modellprojekt „Job-Coaching“	S. 22
4.1. Aufgaben der Job-Coaches	S. 22
4.2. Auswahlkriterien für die Teilnahme am Projekt	S. 24
5. Theoretische Erklärungsansätze zu Stigma-Erfahrungen von sozial benachteiligten Jugendlichen und zur Rolle der Coaches	S. 25
5.1. Etikettierungsansatz	S. 26
5.2. Interaktionstheoretische Überlegungen zur Stigmatisierung	S. 27
Normabweichende Minderheit	S. 28
Sozialisation der Stigmatisierten	S. 28
Stigma-Management	S. 29
Personale und soziale Identität	S. 30
‚Täuschung‘ als Stigma-Management	S. 31
Anpassung und Rebellion	S. 32
Stigmatisierte und ‚Normale‘ – der Coach als ‚wise person‘	S. 33

5.3.	Rollenübernahmekompetenz im Coaching	S. 35
	Der ‚generalized other‘	S. 35
	Mitgefühl ‚an‘ der Wertorientierung des Coaches	S. 36
	Paradoxe Anordnung an das Coaching	S. 37
5.4.	Präzisierung der Fragestellung	S. 37
5.5.	Hypothesen	S. 38
6.	Methodische Vorgehensweise	S. 40
6.1.	Methodentriangulation	S. 40
6.2.	Zur quantitativen Untersuchung	S. 41
6.3.	Zur qualitativen Untersuchung	S. 41
	Interviewanbahnung und Interviewzeitpunkt	S. 42
	Interviewform	S. 42
	Interviewfragen	S. 44
	Auswertung der Interviews	S. 44
	Eingangsfrage und Eingangssequenz	S. 45
7.	Datenmaterial und empirische Ergebnisse	S. 47
7.1.	Ausschöpfungsraten	S. 47
	Geschlecht und Altersverteilung der Jugendlichen und der Coaches	S. 48
	Coaching-Konstellationen	S. 48
	Fazit	S. 49
7.2.	Die soziale Lage und Schulkarriere der Jugendlichen	S. 50
	Situation der Jugendlichen in ihren Herkunftsfamilien	S. 50
	Jugendliche aus Migrantenfamilien	S. 51
	Bildungs- und Ausbildungsstand der Eltern	S. 52
	Erwerbsstatus der Eltern	S. 54
	Selbsteinschätzung der Jugendlichen	S. 55
	Peers und (berufliche) Netzwerke der Jugendlichen	S. 56
	Fazit	S. 57
7.3.	Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen	S. 57
	Berufsorientierung der Jugendlichen	S. 58
	Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche	S. 58
	Fazit	S. 60
7.4.	Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche	S. 61
	Gefühl der Unterstützung und das Geschlecht der Jugendlichen	S. 62
	Gefühl der Unterstützung und die Unterstützung des Coaches	S. 63
	Fazit	S. 64
7.5.	Einschätzung durch die Coaches	S. 64
	Fazit	S. 67
8.	Samplekonstruktion der qualitativen Untersuchung	S. 68
8.1.	Einordnung des qualitativen Samples	S. 68

9.	Falldarstellungen	S. 70
9.1.	Barbara und Anne (Fall 1)	S. 71
	Kurzportrait Barbara	S. 71
	Kurzportrait Anne	S. 72
	Pseudo-egalitäres ‚Freundschaftsverhältnis‘ (Dialog- und Interaktionsstruktur)	S. 72
	Vorzeigeschülerin und große Schwester (Rollenkonstellation)	S. 74
	Selbsttäuschung (Stigma-Management)	S. 75
9.2.	Jenny und Jan (Fall 2)	S. 81
	Kurzportrait Jenny	S. 81
	Kurzportrait Jan	S. 81
	Egalisierendes Miteinander (Dialog- und Interaktionsstruktur)	S. 81
	Arbeitsbündnis zweier Lernender (Rollenkonstellation)	S. 86
	Selbstsozialisation (Stigma-Management)	S. 89
9.3.	Nico und Frau Mayer (Fall 3)	S. 93
	Kurzportrait Nico	S. 93
	Kurzportrait Frau Mayer	S. 93
	Taktik der Konfrontation	S. 93
	Konflikt und Flirt (Dialog- und Interaktionsstruktur)	S. 96
	Umkehr der Machthierarchie (Rollenkonstellation)	S. 100
	Gegenstigmatisierung (Stigma-Management)	S. 107
9.4.	Hasan und Gerald (Fall 4)	S. 107
	Kurzportrait Hasan	S. 107
	Kurzportrait Gerald	S. 107
	Kooperation und Konfrontation (Dialog- und Interaktionsstruktur)	S. 108
	‚Freundschafts‘-Angebot und professionelle Distanzierung (Rollenkonstellation)	S. 110
	Idealisierung und Brüderlichkeit (Stigma-Management)	S. 117
10.	Fallvergleich	S. 122
10.1.	Struktur des Fallvergleichs	S. 124
10.2.	Diskussion der Fälle	S. 125
	Vergleich der Coaches anhand des Konzepts der ‚wise person‘	S. 127
	Vergleich der Coaches anhand des Konzepts der ‚Täuschung‘	S. 129
	Austauschbeziehungen im Coaching	S. 130
	Die Coaches als ‚generalized other‘	S. 131
10.3.	‚Freundschaft‘ und ‚Professionalität‘ im Coaching	S. 133
	Der Coach – ein ‚professioneller Freund‘?	S. 134
	Soziologische Begriffsbestimmung der ‚Freundschaft‘	S. 135
	‚Professionalität‘ in der Arzt-Klienten-Beziehung	S. 136
10.4.	Art des Stigma-Managements und Konsequenzen für die Berufsorientierung	S. 137

10.5.	Berücksichtigung der Fragebogen-Antworten	S. 140
	Einordnung der Fälle	S. 140
	Validierung der qualitativen Ergebnisse	S. 141
11.	Schlusskapitel	S. 143
11.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	S. 143
11.2.	Empirische Befunde	S. 145
	Bildungsferne, sozio-ökonomisch marginalisierte Familien	S. 145
	Selbstselektion durch Passivität bei der Ausbildungsplatzsuche	S. 146
	„Rückzugs“-Haltung der Jugendlichen	S. 147
	Geschlechterdynamik der Coaching-Prozesse	S. 147
	Gelingende Stigma-Bearbeitung	S. 148
	„Particular“ und „generalized other“	S. 149
11.3.	Ausblick	S. 150
	Weitergehende Forschungsfragen	S. 150
	Sozial- und bildungspolitische Beurteilung des Job-Coaching	S. 151
12.	Literaturverzeichnis	S. 153
13.	Anhang	
13.1.	Tabellenverzeichnis	
13.2.	Zu den Interviewfragen und -transkripten	
13.3.	Übersicht über die erhobenen Variablen	
13.4.	Übersicht über die Ergebnisse der quantitativ-empirischen Untersuchung	
	Variablen des Jugendlichendatensatzes (n=106)	
	Fortsetzung: Variablen des Jugendlichendatensatzes (n=106) – Tabelle der kategorialen Daten	
	Kreuztabelle: Schulabschluss des Vaters/Ausbildungsabschluss des Vaters	
	Kreuztabelle: Kenntnis der Schulbildung des Vaters/Kenntnis der Schulbildung der Mutter	
	Kreuztabelle: Kenntnis der Berufsbildung des Vaters/Kenntnis der Berufsbildung der Mutter	
	Variablen der Suchstrategien der Jugendlichen	
	Fortsetzung: Variablen der Suchstrategien der Jugendlichen – Tabelle der kategorialen Daten	
	Variablen des Jobcoachesdatensatz (n=106)	
	Fortsetzung: Variablen des Jobcoachesdatensatz (n=106) – Tabelle der kategorialen Daten	
	Variablen des verknüpften Datensatzes (Jugendliche und Coaches n=106)	
	Fortsetzung: Variablen des verknüpften Datensatzes (Jugendliche und Coaches n=106) – Tabelle der kategorialen Daten	
	Kreuztabelle: Einschätzung der Jugendlichen in Abhängigkeit des Geschlechts der Coaches (Mittelwertvergleiche)	

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Sonderschülerinnen und Sonderschüler¹ mit dem Stigma der ‚Lernbehinderung‘ umgehen (Stigma-Management) und inwiefern sie im Rahmen einer neuen sozialpädagogischen Maßnahme (Job-Coaching) beim Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben unterstützt werden können. Anhand von empirischem Material über das Modellprojekt „Job-Coaching“ der Universität Köln wird untersucht, wie der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte die soziale Benachteiligung der Jugendlichen verstärkt und ob die Praxis des Job-Coaching die erfahrene Stigmatisierung kompensieren kann. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, dass die sozialarbeiterische Intervention von Job-Coaches auf eine Vermittlung universalistischer gesellschaftlicher Erwartungen („generalized other“) abzielen muss, um den Jugendlichen eine ermutigende und zugleich realistische Berufsperspektive nahe zu bringen.

Dieser Fragestellung kommt angesichts einer paradoxen Auswirkung der Entwicklung moderner Gesellschaften zu Wissensgesellschaften besondere Dringlichkeit zu. Die zunehmende Inklusion von Kindern und Jugendlichen in das höhere Bildungssystem hat zu einer verstärkten Exklusion der kleiner gewordenen Gruppe der nicht Inkludierten geführt (vgl. Solga 2002a, 2002c). Die Situation der Schulabschlusslosen hat sich seit der Bildungsexpansion dramatisch verschlechtert. Ähnlich ergeht es der Gruppe der Ausbildungslosen. Auch sie ist kleiner geworden, jedoch hat dies zur Folge, dass sie als „normabweichende Minderheit“ stärker vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden.² So sind Personen ohne Schulausbildung vermehrt auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt und der Anteil an Ausbildungslosen, die bei ihrer ersten Erwerbstätigkeit in qualifizierte Tätigkeiten einmündeten, sank in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich (vgl. Solga 2002a, 2002c). Außerdem besitzen die heutigen Ausbildungslosen im Vergleich zu älteren Kohorten von Ausbildungslosen in der Tendenz eine - in der Familie tradierte - „geringere Bindung“ an qualifizierte Jobs (insofern ihre Väter häufiger auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt waren) und stammen mit größerer Wahrscheinlichkeit aus instabilen Familienverhältnissen (vgl. Solga 2002a: 499).

1.1. Die Problemlage von SonderschülerInnen

SonderschülerInnen von Lernbehindertenschulen geraten mit dem Schulabgang in eine „Krise“ (Oevermann 1996). Die allermeisten von ihnen stehen ohne Schulabschluss und spärlicher elterlicher Unterstützung Entscheidungen gegenüber, die ihren weiteren Lebensverlauf entscheidend prägen. Eine große Mehrheit der SonderschulabgängerInnen verlässt die Schule ohne Hauptschulabschluss (vgl. Solga 2002b). Nur ein sehr geringer Teil (ca. 10 Prozent) von ihnen gelangt in – meist

¹ Im Folgenden wird die Kurzschreibweise SonderschülerInnen verwendet.

² Früher verließen 25 Prozent der SchülerInnen eines Jahrgangs die Schule ohne Schulabschluss, heute sind es noch 10 Prozent. Die Gruppe der Ausbildungslosen hat sich seit den 1960er Jahren von 47 Prozent auf 11 Prozent verringert (Solga 2002a: 490).

unattraktive Ausbildungen (vgl. Solga 2002a, Beinke 1992, Willand 1988). Dies hat dramatische Folgen für die Jugendlichen, zumal Schul- und Ausbildungsabschlüsse eine zentrale Bedeutung „für die Zutrittschancen zu den verschiedenen Segmenten des bundesrepublikanischen Arbeitsmarktes und für den Verlauf des gesamten späteren Erwerbslebens“ haben (Blossfeld/Mayer 1988: 270, vgl. Mayer 1996). SonderschulabsolventInnen sind sich dieser Bedeutung der beruflichen Ausbildung sehr wohl bewusst (vgl. Fend 1973); Ihnen sind aber, aufgrund der fehlenden schulischen Qualifikationen, viele Ausbildungswege versperrt.³ Da die Jugendlichen mit dem Erhalt des Sonderschulabgangszeugnisses im System beruflicher Bildung und auf dem Arbeitsmarkt so gut wie chancenlos sind, wird ihnen eine „wesentliche Chance der Selbstfindung und der gesellschaftlichen Orientierung“ verweigert (Liebrich 1998: 45). Allerdings gibt es auch eindeutige Anzeichen für Selbstselektionsprozesse und einen Mangel an Selbstvertrauen; die Jugendlichen schließen sich teilweise selbst vom Ausbildungssystem aus: Insgesamt bleiben in Deutschland jedes Jahr 1,33 Millionen junger Erwachsener ohne Berufsausbildung, die als Mindestvoraussetzung für den Eintritt ins Beschäftigungssystem gilt (vgl. Lex 2000: 28). Dabei ist der Anteil an Jugendlichen, die keine Ausbildung nachgefragt haben, sehr hoch. Etwa ein Drittel der Jugendlichen (rd. 470 000 von 1,33 Millionen der 20-29-Jährigen ohne Berufsausbildung) hat sich *nicht* um einen Ausbildungsplatz bemüht (vgl. Solga 2001: 43). Dabei kann vermutet werden, dass der ‚Verzicht‘ auf die Ausbildungsplatzsuche einer Antizipation ihrer Diskreditierbarkeit und der daraus folgenden Chancenlosigkeit entspringt. SonderschülerInnen sind aufgrund ihrer Herkunft und ihres Schulbesuchs sozial stigmatisiert (vgl. Thimm 1975), unterliegen institutionellen Selektionsprozessen, die ihre späteren Chancen im Berufsleben minimieren und entwickeln Techniken zur Bewältigung ihrer „beschädigten Identität“ (Goffman 1975), die ihren beruflichen Erfolg meist nicht fördern oder sogar behindern. Angesichts dieser Tatsachen ist es eine wichtige Aufgabe, *Auswege* aus struktureller Benachteiligung und Selbstselektion zu erforschen, um die Integration von SonderschülerInnen in das Erwerbssystem sinnvoll zu fördern.

Sozialpolitische Reaktionen auf das Integrationsproblem und neue Interventionsformen

Als sozialpolitische Reaktion auf das wachsende Integrationsproblem, das sich an der stärkeren Exklusion der beschriebenen kleinen Gruppe von extrem Benachteiligten, aber auch an einer zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit⁴ zeigt, wurde in Deutschland das Berufsbildungssystem ausgebaut (vgl. Braun/Lex/Rademacker 1999). Die große Bedeutung einer beruflichen Ausbildung zeigt sich u.a. in den Arbeitslosenzahlen von Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Von den 20-25 jährigen Erwerbslosen sind 58 Prozent ohne Berufsausbildung, bei den unter 20-Jährigen Erwerbslosen sogar 79 Prozent (vgl. Gericke 2000: 9). Die sozialpolitische Antwort, Jugendlichen ohne Schulabschluss bzw. mit Sonderschulabschluss im Rahmen des Berufsbildungssystems eine (außerbetriebliche bzw. schulische) Ausbildung zu ermöglichen, erscheint deshalb auf den ersten Blick als

³ „Aufstiegchancen bleiben [...] im gesamten Erwerbsverlauf an den formellen Abschluss einer Berufsausbildung gebunden. [...] Vor diesem Hintergrund hat der Verzicht auf oder das Verwehren des Zugangs zu einer einschlägigen Berufsbildung in der Regel irreversible Folgen für das gesamte spätere Erwerbsleben. Konsequenterweise ist für die Zuweisung von Lebenschancen der Ausbildungszugang als ein lebensgeschichtlich entscheidender Übergang zu betrachten.“ (Konietzka 1999: 291)

⁴ Die Jugendarbeitslosigkeit hat sich in den letzten Jahren insgesamt fast verdoppelt: 1992 lag sie bei 4,5 Prozent und 1997 bei 10 Prozent (vgl. Gericke 2000: 9).

geeignete Interventionsform (vgl. Schulte 2002). Diese Annahme hat sich aber aus drei Gründen als äußerst problematisch erwiesen: Zum einen sind die Chancen von Jugendlichen, aus ‚Maßnahmenkarrieren‘ herauszuwachsen, sehr schmal. Zum anderen handelt es sich dabei meist um rein schulische Ausbildungen, die sich gegenüber dualen Ausbildungen im Hintertreffen befinden (vgl. Mayer 1996). Drittens erleben die Jugendlichen selbst ihren Status als ‚benachteiligt‘ und somit ‚förderungsbedürftig‘ ambivalent: einerseits verschafft er ihnen Zugang zu Fördermöglichkeiten, andererseits brandmarkt er sie als ‚lernbehindert‘ (Braun/Lex/Rademacker 1999: 5). Es bedarf also einer sozial- und bildungspolitischen Intervention, die die spezifischen Bedürfnisse und Schwierigkeiten von sozial benachteiligten und stigmatisierten Jugendlichen berücksichtigt. Nach bisherigen Erkenntnissen und insbesondere solchen aus international vergleichenden Perspektiven ist die Abschaffung der Sonderschulen für Lernbehinderte und die Integration aller SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderungsbedarf in die Regelschule die denkbar sinnvollste Alternative zur separaten Beschulung (vgl. Meijer/Pijl/Hegarty 1994). Trotzdem können und müssen unter bestehenden Umständen Interventionsformen entwickelt werden, die die Benachteiligungen dieser Jugendlichen berücksichtigen und die Chancen eröffnen, das Stigma der Lernbehinderung revidierbar zu machen.

Die Benachteiligungen von SonderschülerInnen liegen in den Bereichen familialer Herkunft, misslungener Schulkarriere *und* sozialer Stigmatisierung. Die Jugendlichen erfahren durch gesellschaftliche Zuschreibungen eine Abwertung. SonderschülerInnen gelten als dumm und lernfaul. Diese negativen Fremdzuschreibungen beeinflussen die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen (vgl. Prengel 1993) und ihre Persönlichkeitsbildung; sie führen vermittelt durch eine Beschränkung der personalen und sozialen Rollen, die die Betroffenen in sozialen Interaktionen einnehmen können, zur Schädigung ihrer sozialen Identität (vgl. Jenewein 1997, Thimm 1975). Stigmatisierung kann deshalb als „dualer Prozess“ (vgl. Powell 2003) beschrieben werden. Resultat dieses Prozesses ist eine „reaktive Ich-Bildung“ (Goffman 1975), die wesentlich durch Techniken zur Bewältigung der beschädigten Identität bestimmt ist. Mögliche und wahrscheinliche Auswirkungen dieser Identitätsformen stellen extreme Anpassung oder Rebellion gegenüber aus ihrer Sicht unzumutbaren gesellschaftlichen Erwartungen dar. Beide Haltungen versprechen in Bezug auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen wenig Erfolg. Weder Anpassungsbereitschaft, d.h. durch Wahrnehmung der Möglichkeiten, durch das berufliche Bildungssystem in eine wenig anerkannte (Teil-)Ausbildung oder Maßnahme-karriere zu gelangen, noch die Abwehr einer beruflichen Orientierung führt zu einer beruflichen Integration. An dieser Problematik setzt die Idee des Job-Coaching an. Es ist darauf angelegt, dieser Problemlage gerecht zu werden.

Die von mir untersuchte Gruppe von Jugendlichen wurde im Rahmen eines Modellprojekts der heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln von Studierenden der Sonderpädagogik für zwei Jahre kontinuierlich ‚gecoacht‘.⁵ Aufgabe der Coaches war es, sowohl ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen, um sie emotional unterstützen zu können, als auch die gesellschaftli-

⁵ Die Projekte zum Jobcoaching wurden an der Universität Köln und Dortmund Laufzeiten von zwei bis drei Jahren durchgeführt. Die letzten Jugendlichen wurden bis zum 31. 12. 2002 in Dortmund betreut. Die Leitung des Projektes hatte Prof. Dr. Masedorf inne. Eine ausführliche Projektbeschreibung befindet sich in Kapitel 4.

che Erwartung an die Jugendlichen, eine beruflichen Orientierung auszubilden, heranzutragen. Das angestrebte Arbeitsverhältnis zwischen den Coaches und den Jugendlichen wurde mit dem im Modellprojekt entwickelten Begriff ‚professionelle Freunde‘⁶ umschrieben. Die teilnehmenden Jugendlichen wurden (zumindest in Dortmund)⁷ noch während ihrer Schulzeit (beim Besuch der Abgangsklasse) einem Coach zugeteilt, der diagnostische Tests mit den Jugendlichen durchführte, Einblick in ihre Familienverhältnisse erlangte, sie zu Terminen und Vorstellungsgesprächen begleitete, bei praktischen Fragen zur Verfügung stand und ein ‚freundschaftliches‘ Verhältnis zu den Jugendlichen aufbauen sollte.

1.2. Fragestellung

Folgende Forschungsfragen stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung über die Problemlagen und das Stigma-Management von SonderschulabsolventInnen bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf:

(1) Wie ist das Ausmaß der sozialen Benachteiligung von SonderschulabgängerInnen einzuschätzen?

Eine Einbeziehung verschiedener objektiver und subjektiver Indikatoren der sozialen Benachteiligung ermöglicht eine präzise Beschreibung ihrer Problemlage. Außerdem soll überprüft werden, unter welchen Bedingungen sich die Jugendlichen von den Job-Coaches unterstützt fühlen.

(2) Wie bearbeiten die Jugendlichen das Stigma der ‚Lernbehinderung‘ im Rahmen der Job-Coaching-Beziehung und welche Konsequenzen hat dies für ihre berufliche Orientierung bzw. für ihr berufliches Handeln?

An einem Sample von SonderschulenabsolventInnen wird anhand der Interaktionsstruktur im Coaching untersucht, welche Formen von Stigma-Management heutige SonderschulabgängerInnen betreiben und unter welchen Bedingungen Job-Coaching eine geeignete sozial- und bildungspolitische Intervention in der beruflichen Orientierung für sozial benachteiligte Jugendliche darstellt. Dabei werden sowohl Variationen in der Benachteiligungslage der Jugendlichen (Geschlecht, Ethnie) als auch der professionelle Habitus der SozialpädagogInnen berücksichtigt.

Die empirisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen soll einen Beitrag zur Ungleichheitsforschung, zur Bildungsforschung und zur allgemeinen Modernisierungsdebatte leisten. Neben der Diskussion der Variationen des Stigmas von SonderschülerInnen und der Möglichkeit zur Bearbeitung dieses Stigmas mittels der neuen Interventionsmethode des Job-Coaching bezieht diese Fragestellung ihre Relevanz von einer modernisierungstheoretischen Hintergrundfrage: Wie können Individuen die nicht im sozialisatorischen Rahmen einer familialen und schulischen Bildungskultur aufgewachsen sind, universalistische Bildungsaspirationen entwickeln?

⁶ Das Konzept des ‚professionellen Freundes‘ wurde in Anlehnung an den Begriff des ‚signifikanten Anderen‘ zur Beschreibung der Coaching-Beziehung herangezogen (nach Aussage der Projektleitung).

⁷ Das Kölner Projekt konnte aus formal-rechtlichen Gründen (Finanzierung durch das Arbeitsministerium NRW) erst nach Verlassen der Schule mit dem Coaching der Jugendlichen beginnen.

Vorgehensweise

Ich habe eine Forschungsstrategie verfolgt, die auf quantitative und qualitative Methoden zurückgreift, um jeweils spezifische (Teil-)Fragestellungen zu bearbeiten. Die standardisierte Erhebung unter SonderschülerInnen und SonderschulabgängerInnen aus Nordrhein-Westfalen wird zur Analyse der spezifischen Problemlage der Jugendlichen genutzt. Außerdem konnten geeignete Fälle für die Fallstudien ausgewählt und erste Hypothesen über eine Geschlechtsdynamik im Job-Coaching gewonnen werden. Da, wie in der Forschungsfrage beschrieben, die Interaktion von Coach und Jugendlichen in Augenschein genommen werden soll, um Formen des Stigma-Managements, die in Zusammenhang mit Selbstselektionsprozessen stehen, herauszuarbeiten, wurde eine qualitative Erhebung durchgeführt. Anhand offener Paarinterviews mit den Coaching-Partnern konnten die Prozessdynamiken des Coachings und ihre Konsequenzen für die Jugendlichen über den gewählten sinnverstehenden Zugang rekonstruktiv erarbeitet werden. Wenn Individuen in bestimmten Lebensphasen marginalisiert und mit gesellschaftlichen Erwartungen an Selbstorganisation konfrontiert werden, können unterschiedliche Prozessdynamiken in Gang gesetzt werden. Diese können anhand von Fallstudien in ihren äußeren Bedingungen und ihrer kommunikativen Verfasstheit erschlossen werden. In einem Fallvergleich wird die (geschlechtsspezifische) Sozialform des Coaching und das berufliche Handeln des Coaches diskutiert. Der Vergleich von vier Fällen, in denen den Jugendlichen ein Einstieg in das Ausbildungssystem gelungen ist, ermöglicht eine Überprüfung der entwickelten Kategorien und gibt Kriterien zur Beurteilung der Spezifik der jeweiligen Prozessdynamiken und der kompensatorischen Wirkung des Coaching bzw. zum Gelingen und Scheitern des Stigma-Managements zur Hand.

Im ersten Kapitel nach der Einleitung wird die Geschichte und der institutionelle Rahmen der Sonderschule für Lernbehinderte sowie die anschließenden formalen Ausbildungsmöglichkeiten der Jugendlichen vorgestellt. Anschließend gebe ich einen Überblick über den Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Jugendlichen von Lernbehindertenschulen (Kapitel 3). Es wird geklärt, *wer* an die Sonderschule überwiesen wird, *was* dort mit den SchülerInnen passiert und *wo* die Jugendlichen anschließend verbleiben. Anschließend werden die Job-Coaching-Projekte vorgestellt und die Aufgaben der Coaches beschrieben (Kapitel 4). Im Rahmen der theoretischen Überlegungen (Kapitel 5) werden die gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen mit dem Etikettierungsansatz (Becker 1963, Cicourel/Kitsuse 1968, 1974) erklärt und die problematische Identitätsbildung der SonderschülerInnen mit Goffmans (1975) Stigma-Theorie erklärt. Die Rolle der Job-Coaches wird anhand des ‚generalized other‘ (Mead 1967) und der ‚wise person‘ (Goffman 1975) identitätstheoretisch konzeptualisiert. In diesem Zusammenhang werden auch theoretische Überlegungen zur Einflussnahme des Coaches auf das Stigma-Management der Jugendlichen angestellt. Danach wird die methodische Vorgehensweise dargelegt (Kapitel 6). Im nachfolgenden Kapitel werden Ausmaß und Form der im Coaching zu berücksichtigenden sozialen Benachteiligung der untersuchten Jugendlichen in einer quantitativ-empirischen Analyse detailliert beschrieben (Kapitel 7). Darüber hinaus diente das Datenmaterial der Fallauswahl für die qualitative Studie (Kapitel 8). Für die ausführlichen Fallstudien wurden vier Jugendliche ausgewählt, die in eine berufliche Ausbildung gelangt sind, was es ermöglichte, das Ausmaß und die Form der kompensatorischen Wirkung des Coaching

herauszuarbeiten. Im Fallvergleich (Kapitel 9) werden die Fälle hinsichtlich der Stigma-Bearbeitung der Jugendlichen sowie der Rollenausgestaltung der Coaches anhand des Konzepts der ‚wise person‘ und des ‚generalized other‘ vergleichend diskutiert. Es werden Schlussfolgerungen für den professionellen Umgang der Coaches mit den sozial benachteiligten Jugendlichen gezogen und überlegt, welchen Einfluss die Art des Stigma-Managements auf das berufliche Handeln von sozial diskreditierten Jugendlichen hat. Darüber hinaus werden die Fallstrukturen durch einen Rückbezug der standardisiert erhobenen Daten validiert. Abschließend (Kapitel 10) werden die Ergebnisse zusammengefasst und die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen beantwortet. Zudem werden notwendige sozialpolitische Konsequenzen aufgezeigt und ein Rückbezug zur Modernisierungsdebatte geschaffen.

Ziel der Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist, in Bezug auf die berufliche Orientierung von SonderschulabgängerInnen Aussagen über gelingendes bzw. misslingendes Stigma-Management und die Einflussnahme des Job-Coaching zu treffen.

Diesbezüglich wird sich zeigen, dass Coaching dann gelingt, wenn der Coach innerhalb eines Vertrauensverhältnisses als ‚wise person‘ (Goffman 1975) allgemeine Erwartungen des ‚generalized other‘ (Mead 1967) repräsentieren kann. Diese Aufgabe setzt eine paradoxe Integration einer *entlastenden* emotionalen Unterstützung des Jugendlichen mit einer *beanspruchenden* Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen voraus. Ein gelungenes Stigma-Management wird von Jugendlichen entwickelt, die nicht ihre personale Identität auf den defizitären gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen gründen und eine Auseinandersetzung mit den diskreditierbaren Anteilen ihrer sozialen Identität nicht aussparen. Die Coaches können den Jugendlichen dabei eine Hilfestellung leisten, indem sie berufsrollenspezifisches Handeln um die affektive Dimension der persönlichen und sozialen Anerkennung der Jugendlichen erweitern.

2. Die Sonderschule für Lernbehinderte und ihr institutioneller Rahmen

Zunächst soll ein kurzer geschichtlicher Exkurs die Entstehung der Sonderschule nachzeichnen und die Dauerhaftigkeit der mit ihr verbundenen Problematik der sozialen Benachteiligung ihrer Schüler verdeutlichen.

„Durch die notwendige und im Grunde unabdingbare Einbeziehung der Problemgeschichte hätte [...] sehr schnell erkannt werden können, dass das Problem der Förderung Lernbehinderter bezüglich der Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit als zentrales Problem seit der Gründung der Institution Lernbehindertenschule besteht“ (Willand 1987: 47).

2.1. Historischer Exkurs: Ursprünge der Sonderschule für Lernbehinderte

Der Ursprung der Sonderpädagogik liegt im beginnenden 19. Jahrhundert. Bereits 1825 wurden an einigen Volksschulen Nebenklassen für lernschwache oder behinderte Kinder eingerichtet. Die sogenannte ‚Hilfsschule‘ stellte jedoch zunächst keine Sondereinrichtung bzw. Sonderschule dar, sondern ist als Ergebnis eines sich seit 1825 kontinuierlich vollziehenden Ausdifferenzierungsprozesses der Volksschule zu verstehen (vgl. Willand 1989). Die erste Konzeption einer solchen Schule war auf eine zusätzliche Förderung lernversagender SchülerInnen ausgerichtet, um ihre Berufsfähigkeit zu gewährleisten (vgl. Willand/Verbeck 1994). Die Entwicklung des Sonderschulsystems fällt einerseits mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und andererseits mit der Eugenikbewegung zusammen.⁸ Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde für psychisch und körperlich behinderte Kinder im Schulalter ein eigenständiges Schulsystem ausgebaut. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts differenzierte sich dieses System weiter aus. Je nach Art und Ausmaß der Behinderungen wurden einzelne Schulformen entwickelt, so dass heute neben der Sonderschule für Lernbehinderte weitere Sonderschulen existieren, wie die Schule für Erziehungsschwierige, Schulen für körperlich und geistig behinderte sowie blinde und taube Kinder. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird das Sonderschulsystem verstärkt als Separationsmöglichkeit wahrgenommen. Zunächst wurden insbesondere ‚schwachsinnige‘ und ‚erbkrankte‘ Kinder unterrichtet.⁹ Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts wurden leistungsschwache SchülerInnen an besondere Einrichtungen überwiesen mit der Begründung, dass sie die Leistungsstarken im Unterricht behindern würden. Darüber hinaus wird die Separation behinderter Kinder mit der Entlastungsfunktion für Regelschullehrer begründet. Trotz umfangreicher Konzepte zur integrativen Förderung aller lernschwacher Kinder (zur Übersicht vgl. Preuss-Lausitz 1981) verfolgt das fünfgliedrige Schulsystem¹⁰ (mit Ausnahme der modellhaften integrierten Gesamtschulen) auch heute noch den Leitgedanken einer Segregation der leistungs-

⁸ Powell (2003) nennt darüber hinaus für die heutige Zeit weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Sonderschulsystems: die Statistik, die Behindertenbewegung, die Sonder- und Integrationspädagogik und internationale Organisationen, die Klassifikationssysteme verwalten, wie bspw. die OECD und die WHO (vgl. Powell 2003: 133).

⁹ Nach der ‚Erbgesundheitsidee‘ werden die Lebenschancen eines Volkes optimiert, indem Individuen mit ‚krankem Erbgut‘ ausgesondert werden. Im Dritten Reich fand diese Idee mit der nationalsozialistischen ‚Erbgesundheitsgesetzgebung‘ und ‚Euthanasiepraxis‘ einen unheilvollen Höhepunkt. Die Aufrechterhaltung des Systems der Sonderschulen in Westdeutschland kann vermutlich auch in Verbindung mit der Nicht-Außerkräftsetzung des ‚Erbgesundheitsgesetzes‘ bei der Gründung der BRD gesehen werden. In der sowjetische besetzten Zone wurde das Gesetz bereits 1948 außer Kraft gesetzt und erlangte auch nach der Gründung der DDR keinen Einfluss auf die rechtstaatliche Biopolitik (vgl. Hahn 2000).

¹⁰ Es gibt verschiedene Weisen, über das deutsche Schulsystem zu sprechen. Mit dem Hinweis auf ein fünfgliedriges Schulsystem unterscheide ich in Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen sowie Gymnasien.

schwachen SchülerInnen. Je nach Leistungsstand sollen SchülerInnen eine für sie angemessene Bildungseinrichtung besuchen. In der jeweiligen Bildungseinrichtung wird darüber hinaus durch eine Alterstufung der Klassen Leistungshomogenität unter den SchülerInnen angestrebt. Die Bezeichnung ‚zielgleiches Lernen‘ umschreibt die Idee der Leistungshomogenität. In der Regel werden alle Schüler einer Klasse auf ein einheitliches Klassen- bzw. Schulziel hin unterrichtet. Der Begriff ‚ziel-differentes‘ Lernen beschreibt hingegen das Konzept integrierten Unterrichts bzw. des Unterrichts an Sonderschulen. Alle SchülerInnen einer Klasse werden auf ein individuell angestrebtes Klassen- bzw. Schulziel hin unterrichtet (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999).

Die Diskussion um Separation und Integration sowie um die Benachteiligung von SonderschulabgängerInnen ist fast so alt wie die Sonderschule selbst (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999). Bereits Ende der 1920er Jahre widmen sich Untersuchungen dem Thema struktureller Benachteiligung von SonderschülerInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf.¹¹ In Westdeutschland kam es jedoch trotzdem (insbesondere in den 1960er Jahren) zu einer starken Ausweitung des Sonderschulsystems. Anfang der 1970er Jahre existierten bereits 12 verschiedene Sonderschultypen, die der unterschiedlichen Beeinträchtigung der Kinder gerecht werden sollten. 1972 wurden sie zu 10 Sonderschultypen zusammengefasst. Heute existieren folgende Sonderschultypen: Schule für Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, und für Kranke (vgl. Powell 2003: 123). Paradoxerweise führte die Bildungsexpansion der 1970er Jahre zwar zu einer verstärkten Inklusion (insbesondere von Frauen) in das höhere Schulwesen, verschärfte aber die Exklusion einer zunehmend kleiner werdenden Gruppe von gering qualifizierten Personen. Auf die mit der Bildungsexpansion einhergehende „Schattenseite“ haben insbesondere Hiller (1989) und Klemm (1991) aufmerksam gemacht: Sie beschreiben, wie sozial benachteiligte Jugendliche mit der kontinuierlichen Anhebung der Anforderungen in Bildung und Ausbildung in den 1970er und 1980er Jahren nicht mithalten konnten.

2.2. Klassifikationssystem und zahlenmäßige Entwicklung der Sonderschule

Die Sonderschule für Lernbehinderte wurde bei einer Neuordnung des deutschen Sonderschulwesens im Jahr 1972 von der Schule für Geistigbehinderte unterschieden. Noch 1970 besuchten 82 Prozent aller SonderschülerInnen eine Schule für Lernbehinderte. Aufgrund der Neuordnung reduzierte sich dieser Prozentsatz über die Jahrzehnte kontinuierlich auf ca. 55 Prozent im Jahr 2000 - zugunsten anderer Förderungsschwerpunkte. Die vormals *defizitorientierte* Klassifikation der SonderschülerInnen und die institutionenzentrierte Argumentation der „Sonderschulbedürftigkeit“ wurde 1994 (mit der Einführung des Artikel 3, § 3, Absatz 2 im Grundgesetz der BRD - der ‚Anti-Diskriminierungsklausel‘) durch die Formulierung von *Förderschwerpunkten* hin zu einer pädagogisch-personenzentrierten Argumentation ersetzt. Die Orientierung hin zu einem Förderansatz zeigt sich auch an der intensiveren Beschulung der Sonderschuleinrichtungen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich dort in der Zeit von 1960 bis zum Jahr 2000 deutlich verringert: das ursprüngliche Verhältnis Lehrer zu Schüler von 1:21 schrumpfte auf 1:7 (vgl. Powell 2003: 115). Die Kultusmi-

¹¹ Vgl. eine Untersuchung zum „Anlernjahr“ für HilfsschulabsolventInnen (vgl. Hofmann 1930).

nisterkonferenz empfiehlt heute, das Sonderschulwesen nach 9 Kategorien des sonderpädagogischen Förderungsbedarfs zu gliedern: Sprache, soziale und emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen, Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung und Krankheit. Die Kategorien dienen als eine Art „Kurzschrift“ zur Beschreibung und Selektion der SchülerInnen innerhalb des Sonderschulsystems (vgl. Powell 2003: 121ff). Diese Kategorien wirken jedoch als negative Etikettierung über die Institution der Sonderschule hinaus. Die Betroffenen erfahren im weiteren Lebensverlauf und in anderen Lebensbereichen vermittelt durch ihren Schulbesuch bzw. ihre Schulabschlüsse Diskriminierung als ‚Lernbehinderte‘ (vgl. Kapitel 5.1.).

Insgesamt muss das Klassifikationssystem als Ergebnis einer kulturell und historisch kontingenten Entwicklung betrachtet werden. Das Sonderschulsystem wandelte sich sowohl inhaltlich und zahlenmäßig. Darüber hinaus hat sich die Zielgruppe des sonderpädagogischen Förderungsbedarfes verändert (vgl. Powell/Wagner 2001, vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999). Dabei muss die „symbolische Grenzziehung“ zwischen „normal“ und „behindert“ untersucht werden, die eine wachsende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf konstruiert (vgl. Powell 2003: 112). Dabei ist der Begriff der ‚Lernbehinderung‘ bis heute wenig gesichert; er muss in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Sonderschulwesens gesehen werden. Die Definitionsversuche für das Phänomen ‚Lernbehinderung‘ blieben bislang unscharf; die Beeinträchtigung ‚Lernbehinderung‘ konnte weder genau abgegrenzt werden, noch beinhaltet sie eine Prognose im Sinne für die Dauer der Beeinträchtigung (vgl. Jenewein 1997: 19f).

Eine eingehende Betrachtung der diagnostischen Tests und institutionellen Zuweisungspraktiken sprengt jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit. Es sei an dieser Stelle lediglich daran erinnert, dass es sich bei der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen an die Sonderschule um soziale Konstruktionsprozesse handelt, die formalisiert, aber prinzipiell wandelbar sind. Powell/Wagner (2001) beschreiben einen solch formalen „Etikettierungswandel“ beispielhaft an der Wandlung des Förderschwerpunkts „Sprache“, der eine starke Zunahme an Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien an Sonderschulen für Lernbehinderte zur Folge hatte (Powell/Wagner 2001, 2002).

Im europäischen Vergleich¹² weist Deutschland eine relativ geringe Anzahl von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf aus. Gleichzeitig besitzt Deutschland, gemessen an allen SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderungsbedarf, den mit Abstand höchsten Anteil an SchülerInnen, die in Sonderschulen unterrichtet werden. 93 Prozent der SchülerInnen mit Förderungsbedarf besuchen separate Sonderschuleinrichtungen.

„[Sonderschulen, L.P.] sind Einrichtungen zur Förderung und Betreuung körperlich, geistig oder seelisch benachteiligter oder sozial gefährdeter Kinder, die nicht mit ausreichendem Erfolg in anderen Schulen unterrichtet werden können. Im Jahr 2000 besuchten 420.400 Kinder Sonderschulen, also 4,2 Prozent der insgesamt etwa 10,0 Mill. Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Der überwiegende Teil (54,9 Prozent) der Behinderten wurde in Klassen für Lernbehinderung unterricht-

¹² Der Ländervergleich zeigt, dass der sonderpädagogische Förderungsbedarf der Schülerschaft von Land zu Land sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Er schwankt zwischen 20 Prozent in Großbritannien und 3 Prozent in Italien. Der Segregationsindex schwankt in anderen westeuropäischen Ländern zwischen sieben Prozent in Großbritannien und zwei Prozent in Italien (vgl. Powell 2003: 119).

tet“ (Statistisches Bundesamt: 60).¹³

Die separate Beschulung von ‚lernbehinderten‘ Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen wird über eine medizinisch und psychologisch geprägte Klassifikation der SchülerInnen legitimiert und mit den besonderen Förderungsmöglichkeiten dieser schulischen Einrichtungen begründet. Gleichzeitig wird dadurch eine folgenschwere hierarchische Bestimmung der SchülerInnen in ‚leistungsstark‘ bzw. ‚leistungsschwach‘ vorgenommen.

„Unterscheidungen anhand von Klassifikationen und Kategorien sollen seit Beginn der (sonder)pädagogischen Förderung dazu dienen, den entsprechend klassifizierten Schülern gezielt zusätzliche oder spezielle Ressourcen oder Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Jedoch gibt es auch (unbeabsichtigte) Folgen, wie Stigmatisierung, negative Stereotype, institutionelle Diskriminierung und individualisierte Ungleichheit“ (Powell 2003: 105).

Die institutionelle Klassifikation der SchülerInnen geht mit negativen gesellschaftlichen Zuschreibungen einher. Der institutionellen Etikettierung der SchülerInnen als ‚lernbehindert‘ folgt die gesellschaftliche Zuschreibung, die SchülerInnen seien ‚dumm‘ und ‚lernfaul‘. Für die SchülerInnen entfachen diese sozialen Zuschreibungsprozesse eine Problematik; sie beginnen zu verinnerlichen, dass sie im negativen Sinne ‚besonders‘ sind. Diese Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bezeichne ich mit Goffmans (1975) interaktionstheoretischen Ansatz als ‚soziales Stigma‘. Im theoretischen Teil der Arbeit wird dieser Stigmatisierungsprozess ausführlich erläutert (vgl. Kapitel 5.2.).

2.3. Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte

In der Regel werden SchülerInnen, die in der Grundschule ein Schuljahr zwei Mal wiederholen müssen, an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen. Die Sonderschule hat insgesamt die gleiche Dauer der Schulpflichtzeit wie die Hauptschule, es findet aber keine intensivere oder extensivere Ausbildung statt. Im Gegenteil, in der Sonderschule wird auf die Lernbehinderung der SchülerInnen Rücksicht genommen, indem eine Reduzierung des Lerntempos und des Umfangs des Lernstoffes vorgenommen wird (vgl. Marquardt. 1975: 49). Sie zielt zwar auf eine Aufhebung und einen Ausgleich der Defizite von SchülerInnen mit ‚Lernbehinderung‘ ab, besitzt aber tatsächlich in der Regel keine kompensatorische Wirkung, sondern vergrößert die bestehenden Wissens- und Kompetenzdefizite der betroffenen SchülerInnen (vgl. Wocken 2000). Zwar kann ein kleiner Teil der SonderschülerInnen (unter Berücksichtigung des ‚ursprünglichen‘ Leistungsrückstand von ca. zwei Schuljahren) mit dem Leistungsstand von HauptschülerInnen mithalten, doch kann die Sonderschule für einen Großteil ihrer Schülerschaft ein weiteres Auseinanderklaffen des Leistungsabstandes nicht aufhalten. Ihr Leistungsrückstand vergrößert sich, um so länger der Sonderschulbesuch andauert (vgl. Wocken 2000: 496). Diese Tatsache erschwert es den SonderschülerInnen, die später an sie gerichteten beruflichen Grundbildungsanforderungen zu erfüllen. Ein zusätzlicher Sprachunterricht für Jugendliche aus Migrantenfamilien ist nicht vorgesehen, obwohl an Sonderschulen für Lernbehinderte eine steigende Überrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher

¹³ Interessanterweise wird der Förderschwerpunkt „Lernen“ bei dieser Begriffsbestimmung nicht erwähnt, obwohl eine Mehrheit der SchülerInnen (54,9 Prozent) eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht.

Herkunft besteht (vgl. Powell/Wagner 2001, 2002). Der Anteil von nichtdeutschen SchülerInnen an den Sonderschulen stieg in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an,

„so dass bis 1999 nahezu 15 Prozent aller SonderschülerInnen nichtdeutscher Herkunft waren, obwohl SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft nur 9,4 Prozent aller SchülerInnen in der Bundesrepublik ausmachten. Das bedeutet für 1999 eine Überrepräsentanz ausländischer Kinder und Jugendlicher an deutschen Sonderschulen von 1,56“ (Powell/Wagner 2001: 1).

Der idealtypische Wechsel an eine Sonderschule für Lernbehinderung fällt nach Expertenaussagen¹⁴ in die Grundschulzeit bzw. in die Zeit des Übergangs von der Grundschule an die Sekundarstufe I. In der Regel weisen Kinder, die an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen werden, einen Leistungsrückstand von ca. zwei Jahren auf (vgl. Wocken 2000: 496). Die (zumeist sehr kurze Zeit von vier Jahren) Grundschule stellt somit für eine mögliche Sonderschulkarriere die entscheidenden institutionellen Weichen. Schafft die Schule es in dieser Zeit nicht, den häufig sozial benachteiligten Kindern einen Ausgleich ihres Wissens- und Kompetenzrückstandes zu gewährleisten, sind folgenreiche Konsequenzen für die betroffenen SchülerInnen die Folge. Der Ausschluss aus der Regelschule zieht weitere Schulmisserfolge (z.B. den Sonderschulbesuch) nach sich, die eine spätere Kompensation ihrer Kompetenzdefizite quasi unmöglich macht. Die Selektion der SchülerInnen läuft dabei formal über Leistungskriterien, jedoch ist hinreichend bekannt, dass durch die Selektion der SchülerInnen innerhalb des Schulsystems soziale Ungleichheiten unter den Kindern und Jugendlichen reproduziert und verstärkt werden. Bei der Entstehung sozialer Ungleichheit am Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule wirken primäre und sekundäre Ungleichheitsursachen zusammen (vgl. PISA 2002: 167). Unter primären Ungleichheiten werden die jeweiligen Kompetenzen der SchülerInnen verstanden, und unter sekundären Ungleichheiten die sozialen Disparitäten (vgl. PISA 2002: 163). Dabei werden primäre Ungleichheiten als von der sozialen Herkunft unabhängige individuelle Leistungsdifferenzen betrachtet. Der Wirkungszusammenhang primärer und sekundärer Ungleichheit wiederum zeigt sich an den massiven Unterschieden in der Lesekompetenz, die Kinder je nach Schichtzugehörigkeit (Vgl. PISA 2002: 175) in der Grundschule ausbilden. Es ist mit Tillys (1998) Argumentationslinie des ‚Matching‘ von internen und externen Kategorien zur Sicherung und Festigung institutioneller Ungleichheiten und Hierarchien zu vermuten, dass die Wahrnehmung der LehrerInnen einer schulinternen Kategorie (wie z.B. die mangelnde Lesekompetenz einer Schülerin) mit schulexternen Kategorien (wie z.B. die ethnische Zugehörigkeit der Schülerin) zusammenfällt und so die interne Differenzierung der SchülerInnen stabilisiert wird.

¹⁴ Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Experteninterviews mit einer Sonderschulleiterin und einem Berufsberater für Behinderte durchgeführt. Beide verweisen explizit auf die Grundschulzeit als idealen (in Bezug auf die mögliche Kompensationswirkung der Sonderschule) und allgemeinen Zeitpunkt des Wechsels auf eine Sonderschule für Lernbehinderte.

3. Der Sonderschulbesuch und seine Konsequenzen für die berufliche Orientierung sozial benachteiligter Jugendlicher – ‚Lernbehinderung‘ als Stigma (Forschungsstand)

Der Wechsel von der Schule in den Beruf ist für alle Jugendlichen eine schwierige Übergangsphase (vgl. Brose/Hildenbrand 1988). Jedoch stellt diese Phase insbesondere für SonderschülerInnen ein ungeheuer problematisches Unterfangen dar. Nach wie vor gelangt nur ca. jede 10. SonderschulabgängerIn im Anschluss an den Schulbesuch in eine Ausbildung (vgl. Beinke 1992: 52). Auch nach (mehrfachem) Besuch beruflicher Bildungsmaßnahmen bleiben ca. zwei Drittel der SonderschulabsolventInnen ohne beruflichen Bildungserfolg. Gründe und Konsequenzen des extrem hohen Anteils an SonderschulabgängerInnen, die ohne eine Berufsausbildung bleiben, sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Die Sonderschule für Lernbehinderte steht als ‚Vermittler‘ zwischen Familie und Beruf der Jugendlichen und ist in dieser Funktion von Interesse. Es soll geklärt werden, wie die Sonderschule als Institution auf die soziale Benachteiligung ihrer SchülerInnen reagiert und wie sich der Sonderschulbesuch für die Jugendlichen beim Übergang ins Erwachsenenleben auswirkt. Dabei orientiere ich mich in erster Linie an AutorInnen, die einer ähnlichen Argumentation folgen und die sozialstrukturelle sowie die institutionelle Benachteiligung der Jugendlichen mit dem ‚Stigma der Lernbehinderung‘ in Verbindung bringen.

3.1. Sozialstruktureller Hintergrund der Jugendlichen

Die Eltern von SchülerInnen aus Lernbehindertenschulen haben in der Regel einen sehr niedrigen sozio-ökonomischen Status. Aus älterer sozialwissenschaftlicher Forschung ist bekannt, dass in den 1970er Jahren ca. 90 Prozent der Schülerschaft aus der „sozialen Unterschicht“ stammte (vgl. Wocken 2000, Thimm/Funke 1977, Probst 1973).¹⁵ Der Sozialstatus der Eltern von SonderschülerInnen ist im Vergleich zu den Eltern von HauptschülerInnen auch heute noch deutlich niedriger. So sind bspw. knapp über zwei Drittel der Väter und Mütter von SonderschülerInnen arbeitslos. Zu diesem Ergebnis kommt die LAUF-Studie („Untersuchung zur Lernausgangslage von Förderschülern“) der Universität Hamburg (1999), die als einzige größere Untersuchung der 1990er Jahre 513 SchülerInnen von Sonderschulen für Lernbehinderte in Hamburg durch Studierende der Sonderpädagogik standardisiert befragte (vgl. Wocken 2000: 495). Die soziale Lage von benachteiligten Kindern und Jugendlichen hat sich darüber hinaus seit den 1970er Jahren dramatisch verschärft, da die relative Armut ihrer Familien zugenommen hat. Die prekäre ökonomische Situation vieler Familien ist dar-

¹⁵ In den 1990er Jahren gab es keine Untersuchungen zu dem sozialstrukturellen Hintergrund von SonderschülerInnen (vgl. Wocken, 2000) und es liegen nur wenige Studien über den Zusammenhang zwischen ökonomischer Deprivation, familialer Sozialisation, der kognitiven Entwicklung und der Schulleistungsentwicklung vor (Grundmann 1998: 165). Die PISA-Studie (2001) hat zwar auch SchülerInnen von Lernbehindertenschulen befragt, jedoch bilden sie eine zu kleine Gruppe, um repräsentative Aussagen machen zu können. So wird in der PISA-Studie (2001) der Bildungshintergrund und der damit zusammenhängende Erwerbsstatus von SonderschülerInnen zwar graphisch abgebildet, aber nicht diskutiert. Aufgezeigt wird, dass SonderschülerInnen mehrheitlich Eltern haben, die als un- oder angelernte Arbeiter tätig sind, sowie ‚Routinedienstleistungen‘ erbringen. Ein geringerer Teil der SonderschülerInnen hat Eltern, die selbständig oder als Facharbeiter tätig sind, und lediglich ein sehr kleiner Teil der Eltern stammt aus der oberen oder unteren ‚Dienstklasse‘ (vgl. PISA 2001: 355, 2002: 164).

auf zurückzuführen, dass sie überdurchschnittlich viele Kinder großziehen.¹⁶ In den Familien lernbehinderter Jugendlicher leben im Durchschnitt 3,1 Kinder. Über ein Drittel (36%) der SchülerInnen haben drei oder mehr Geschwister. Gut ein Drittel (32%) der SonderschülerInnen lebt in einem Vier-Personen Haushalt und ein knappes Drittel (ca. 29%) in einem Haushalt mit mehr als fünf Personen (vgl. Willand 2001: 215).¹⁷ Zudem leben SonderschülerInnen häufiger als bspw. HauptschülerInnen in Stadtteilen oder Straßen, die als „sozialer Brennpunkt“ bezeichnet werden (vgl. Willand 2001: 212).

„Die familiären Lebensverhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, sind wichtige kulturelle und soziale Ressourcen [...]. Soziale Lebensverhältnisse kovariieren mit Bildungsaspiration, Bildungsbeteiligung, den erbrachten Schulleistungen, Bildungsabschlüssen und schließlich auch mit Lebensplänen und Lebenschancen“ (PISA 2001: 351).

Eltern mit geringen materiellen und kulturellen Ressourcen können sich in der Regel weniger mit ihren Kinder beschäftigen als andere Eltern. Geringe Spiel- und Freizeitmöglichkeiten sowie schlechte Wohnverhältnisse wirken sich negativ für die Entwicklung der Jugendlichen aus. Darüber hinaus wirken die Eltern oft demotivierend auf die berufliche Entwicklung der Jugendlichen (vgl. Marquardt 1975, Willand 1988: 319). Dieses Verhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern ist jedoch nicht allein ihrer Schichtzugehörigkeit und ihrer (mangelnden) Bildungsaspiration geschuldet, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit den Wohnverhältnissen der Familien und der Anzahl von Kindern, die im Haushalt leben (vgl. Grundmann 1998: 166ff).

„Je höher die Kinderzahl, je beengter die Wohnverhältnisse, desto eher neigen die Eltern zu Kontrolliertheit, weniger affektiv unterstützenden Erziehungsmethoden – und zwar in Unter- und Mittelschicht, also relativ unabhängig von der Schichtzugehörigkeit“ (Willand 2001: 211 nach Vaskovics/Watzinger 1982).

Neben dem Wohnort und der Wohnsituation spielt die Stabilität der Familien eine wichtige Rolle für Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Ein Vergleich mit HauptschülerInnen zeigt, dass sich die Haushaltsgröße und Geschwisterzahlen¹⁸ der Jugendlichen kaum voneinander unterscheiden, jedoch die ‚Vollständigkeit‘¹⁹ der Familien stark differiert: 25 Prozent der SonderschülerInnen leben in unvollständigen Familien. Von den 75 Prozent der Jugendlichen, die in vollständigen Familien leben, entfallen ca. 54 Prozent auf Kernfamilien, ca. 18 Prozent auf neue Partnerschaften und ca. 4 Prozent auf 3-Generationenfamilien (Willand 2001: 214).²⁰ Die Herkunft aus instabilen Familienverhältnissen kann als ein sozialer Stressfaktor in der Sozialisation bezeichnet werden (vgl. Wagner/Solga 2001).

Die Jugendlichen machen aufgrund der dargestellten Sozialisationsbedingungen spezifische Selbst-

¹⁶ „Haushalte mit Kindern stehen [...] vor dem doppelten Problem, den zusätzlichen Einkommensbedarf für Kinder und Jugendliche bei gleichzeitig eingeschränkten Erwerbsmöglichkeiten abzudecken“ (Andreß/Lipsmeier 1998: 26).

¹⁷ Die Angaben beruhen auf einer nicht repräsentativen, halbstandardisierten Befragung von 28 SonderschülerInnen und 22 HauptschülerInnen der 7. und 8. Klassen (vgl. Willand 2001).

¹⁸ Im Vergleich dazu leben in den Familien von HauptschülerInnen durchschnittlich 2,9 Kinder und 27 Prozent der Schülerinnen haben 3 oder mehr Geschwister. Die Hälfte der Hauptschüler lebt in einem Vier-Personen Haushalt, in ca. 18 Prozent der Fälle in einem Haushalt mit mehr als fünf Personen (vgl. Willand 2001: 215).

¹⁹ „Als ‚vollständige‘ Familien gelten Kernfamilien (Schüler mit Eltern und gegebenenfalls Geschwister), Familien, in denen Jugendliche bei der Mutter oder dem Vater mit einem neuen Partner leben und Dreigenerationenfamilien. Zu den ‚unvollständigen‘ Familien werden Alleinerziehende, Fremdunterbringungen, Pflegefamilien oder Heime gezählt“ (Willand 2001: 214).

²⁰ Im Vergleich dazu leben 86 Prozent der Hauptschüler, also wesentlich mehr, in vollständigen Familien. Die Ergebnisse beziehen sich auf die bereits zitierte Untersuchung (Willand 2001: 214).

erfahrungen, wodurch ihre soziale Entwicklung hinter der von Kindern aus anderen Milieus zurücksteht. Häufig werden bestimmte schulrelevante Kompetenzen (z.B. der Umgang mit konfliktierenden Handlungserwartungen oder die sprachliche Differenziertheit) nur mangelhaft ausgebildet (vgl. Grundmann 1998). Zudem erleben sich Kinder aus sozial benachteiligten Familien als defizitär.²¹ Sofern sie aus Migrantenfamilien stammen, machen die Kinder und Jugendlichen zudem oft Fremdheitserfahrungen im Umgang mit der deutschen Institution Schule (vgl. Bohnsack/Nohl 2000, Ucar 1996).

(Mangelnde) Bildungsaspiration der Eltern

Als Maßstab für den Bildungsgrad und Erwerbstatus ihrer Kinder ziehen Eltern meist ihre eigene Schullaufbahn und spätere Erwerbstätigkeit heran (vgl. Beinke 2000). Sozial marginalisierte Eltern verhalten sich somit tendenziell ‚bildungsfeindlich‘, weil sie weitere Bildungsgänge ihrer Kinder nicht fördern. Für sie stellt eine – mit Kosten behaftete – höhere Bildungsaspiration ihrer Kinder im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen ein unkalkulierbares Risiko dar (PISA 2002: 164).

Verbunden mit der allgemein geringen Bildungsaspiration der Eltern von SonderschülerInnen ist auch das Interesse für die schulische Entwicklung ihrer Kinder weniger stark ausgeprägt als in anderen Familien. Die Eltern versuchen in der Regel nicht, Einfluss auf die schulischen Selektionsmechanismen zu nehmen. Mit anderen Worten ist die Zuweisung der Kinder und Jugendlichen an eine Sonderschule für Lernbehinderte von Seiten der Eltern nicht aktiv geplant. Vielmehr setzt die Schule bei der Zuweisung der SchülerInnen an Sonderschulen die Passivität der Eltern voraus.

„Von der familiären Seite findet kein Zuweisungsprozess für die Kinder vor Beginn der Schulbildung statt; die Zuweisung erfolgt nicht durch familiäre Planung, sondern ergibt sich für die Schullaufbahn durch passives Hinnehmen der Selektionsmechanismen, die wiederum in bestimmter Weise auf soziale Faktoren reagieren“ (Marquardt 1975: 46).

Peers und berufliche Netzwerke der Jugendlichen

Wie oben gezeigt, wachsen SchülerInnen der Sonderschule für Lernbehinderte in der Regel in einem sozial benachteiligten Familienkontext auf. In der Folge kann davon ausgegangen werden, dass der Klassen- und Schulverband der Jugendlichen eine starke soziale Homogenität aufweist. Die SchülerInnen werden zudem (Expertenaussagen zufolge) in langjährig stabilen Klassenverbänden beschult. Im Folgenden wird kurz auf den Einfluss der Gleichaltrigen eingegangen, die eine, das Elternhaus kompensierende bzw. unterstützende Vermittlung von Werten gewährleisten:

„Die Schulklasse ist eine institutionalisierte Gleichaltrigengruppe unter der Leitung eines Erwachsenen, die [...] nicht nur dem Lehren und Lernen dient, sondern auch der soziale Ort ist, an dem kindliche Erfahrungen in der Familie der Heranwachsenden auf der einen Seite und für alle geltenden Einsichten, Gesetzmäßigkeiten und Normen auf der anderen Seite aufeinandertreffen und miteinander vermittelt werden müssen“ (Krappmann 2001: 169).

In Freundschaften entwickeln Kinder und Jugendliche moralische Werte, d.h. Wert- und Normvorstellungen, die über die Wertvermittlung des Elternhauses hinaus gehen kann (vgl. Krappmann 2001a, 2001b). Ein produktives Verhältnis von Freundschafts- und Gruppenerfahrung in und außerhalb der Schule kann Kindern und Jugendlichen nicht nur moralische Sachverhalte näher bringen,

²¹ „Die eigene Erfahrung ist dadurch eingeschränkt, dass die in der eigenen sozialen Umwelt verlangten Leistungen in anderen Bezügen nicht akzeptiert werden“ (vgl. Marquardt 1975: 47).

sondern auch ihr Selbstbewusstsein stärken. Über Freundschaftsbeziehungen von Jugendlichen der Sonderschule für Lernbehinderte ist jedoch wenig bekannt. Es ist zu vermuten, dass die soziale Homogenität der Klassenverbände eine weitere Einschränkung der kulturellen Ressourcen der Jugendlichen darstellt, da diese in erster Linie Kontakte zu SchülerInnen knüpfen (können), die ebenfalls aus deprivierten Familienverhältnissen stammen. Bekannt ist weiterhin, dass Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen in starkem Umfang die Einbindung in eine Gruppe suchen.

„Mehr als 65 Prozent geben diese Zugehörigkeit als hochbedeutsam für ihr Selbstwertgefühl an“ (Baudisch 2003: 75).

Auch der Einfluss auf die Jugendlichen durch berufstätige Freunde oder Bekannte, die ein mögliches berufliches Netzwerk bilden, wird in diesem Kontext relevant. Es ist zu vermuten, dass der schlechte Stand der SonderschülerInnen auf dem Arbeitsmarkt sich durch mangelnde (berufliche) Netzwerke verstärkt. Es ist davon auszugehen, dass sowohl die Eltern als auch die berufstätigen Bekannten der Jugendlichen, wenn sie erwerbstätig sind, zumeist gering qualifizierter und unattraktiver Erwerbsarbeit nachgehen und wenig Einfluss in den Betrieben besitzen (vgl. Marquardt 1975). Die Jugendlichen erhalten somit informell wenig Einblick in den Ablauf von Einstellungsverfahren und haben selten informelle Kenntnis über freie Ausbildungs- oder Arbeitsplätze. Vermutlich kennen sie kaum Personen, die eine private Stellenvermittlung ermöglichen. Fehlenden informellen Netzwerke benachteiligen arbeitssuchende Personen auf dem Ausbildungsplatz- und Arbeitsmarkt (vgl. Tilly 1998). Im Folgenden soll auf verschiedene Aspekte der Übergangsproblematik eingegangen werden.

3.2. Spezifische Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf

Aus dem Sonderschulbesuch ergeben sich spezifische Probleme für die jugendlichen AbsolventInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Heute verlassen ca. 80 Prozent der Jugendlichen die Sonderschule für Lernbehinderte ohne Schulabschluss, dabei sind sie im Durchschnitt ca. zwei Jahre älter als SonderschulabgängerInnen der 60er Jahre. Die SonderschulabsolventInnen sind, trotz der Tatsache, dass sie die Schule zum Großteil ohne Schulabschluss verlassen, im Durchschnitt ca. 10 Monate älter als SchulabgängerInnen der Hauptschule (Solga 2002b: 7).

Die Tatsache, dass die meisten SonderschulabsolventInnen die Schule ohne (qualifizierten) Schulabschluss verlassen, stellt die Jugendlichen in ihrer beruflichen Orientierung vor massive Probleme. Es ist zu vermuten, dass sich selbst für Jugendliche, die auf der Sonderschule für Lernbehinderte einen Hauptschulabschluss erlangen konnten, der Sonderschulbesuch negativ auswirkt. Offensichtlich reagieren viele Jugendlichen in dieser Situation mutlos, sie scheinen ihre Chancenlosigkeit zu antizipieren. Es ist bekannt, dass die meisten Jugendlichen ohne Schulabschluss keine Ausbildung nachfragen (vgl. Solga 2002a). Diese Überlegungen fügen den gängigen ökonomischen Erklärungen der abnehmenden Beschäftigungschancen von gering Qualifizierten (bspw. der Humankapitaltheorie, die unter der Bedingung zunehmender Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt annimmt, dass besser ausgebildete Personen auch bessere Chancen besitzen, einen Arbeitsplatz zu erhalten) einen wichtigen Aspekt hinzu. In meinen Ausführungen folge ich der Argumentation von Solga (2002a),

„dass ‚Ausbildungslosigkeit‘ in Bildungsgesellschaften zu einem sozialen ‚Stigma‘ geworden ist, das

dazu führt, dass die heutigen Ausbildungslosen nicht nur von qualifizierten Personen auf einfache Arbeitsplätze verdrängt werden, sondern dass sie aufgrund von Fremd- und Selbstselektionsprozessen von den qualifizierten Arbeitsplätzen ausgeschlossen werden“ (Solga 2002a: 476-505).

Andere Untersuchungen zeigen, dass bei SonderschulabgängerInnen zwar eine berufliche Orientierung gegeben ist, aber nur ein Drittel der SonderschulabsolventInnen sich aktiv um eine Ausbildung bemüht (vgl. Beinke 1992: 50). Es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen aufgrund negativer Erfahrungen bei Bewerbungen und diskriminierender Behandlung durch andere Personen eingeschüchtert sind und eine Stigmatisierungsvermeidungsstrategie entwickeln (vgl. Kapitel 5.3.).

Ressourcen zur beruflichen Orientierung

„Vorliegende Untersuchungen weisen übereinstimmend darauf hin, dass Jugendliche – dies gilt auch für benachteiligte Jugendliche – am Ende ihrer Schulzeit zwar einerseits eine klare Orientierung auf ein künftiges Leben mit Arbeit haben, andererseits aber erhebliche Handlungskompetenz- und Orientierungsdefizite zur Verwirklichung ihres Berufseinstiegs aufweisen. Die Situation Benachteiligter ist – bei aller Unterschiedlichkeit der Ursachen und Erscheinungsformen ihrer Benachteiligung – zusätzlich dadurch beeinträchtigt, dass ihnen realistisch nur ein enges Spektrum eher weniger attraktiver Ausbildungsberufe zur Verfügung steht, sofern sie überhaupt mit einem direkten Einstieg in eine Ausbildung im dualen System rechnen können“ (Braun/Lex/Rademacker 1999: 7f).

Bei der Frage nach der beruflichen Orientierung geht es demzufolge um die Qualität der vorberuflichen Bildung. Die Ressourcen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen, und die ihren Berufsorientierungsprozess positiv beeinflussen könnten, müssen betrachtet werden. In den meisten Fällen sind die Eltern der Jugendlichen die ersten Ansprechpartner zum Thema beruflicher Orientierung bzw. Berufseinstieg. Aber auch Freunde und Bekannte werden konsultiert und werden damit häufiger zu Rate gezogen als die Lehrer (vgl. Braun/Lex/Rademacker 1999). Jedoch können die Eltern der Jugendlichen ihnen nicht immer helfen. Die Lebenssituation von Eltern und Kindern ist bei SonderschulabsolventInnen aufgrund ihrer Armut und sozialen Randständigkeit häufig räumlich und gesellschaftlich begrenzt und schränkt die (berufliche, kulturelle, politische) Erfahrungsmöglichkeit ein. Auch Beinke (1987, 2000) beschreibt eine berufliche Orientierung von sozial benachteiligten Jugendlichen an wenigen und qualifikatorisch eher niedrigen Ausbildungsberufen (insbesondere Kfz-Lehre, Schreiner, Tischler, Verkäuferin, Friseur).²² Jedoch betrachteten die befragten Jugendlichen die Probleme ihrer sozialen Lage als Hindernis beim Übergang von der Schule in den Beruf. Auf Nachfrage nach Bewältigung der Problemlagen reagierten viele Schüler resignativ. Die Antworten ließen darauf schließen, dass sie wenig Initiative ergreifen würden und ihre Berufswahl dann doch eher dem Zufall überlassen (vgl. Beinke 1987: 188).

Marquardt (1975) beschreibt die beruflichen Zielvorstellungen der Jugendlichen von Sonderschulen für Lernbehinderte als diffus und begründet dies damit, dass die Jugendlichen von ihren Eltern wenig bei der beruflichen Orientierung unterstützt werden.

„Durch den sich aus materiellen Zwängen ergebenden instrumentellen Bezug zur Arbeit wird die Berufstätigkeit für die Jugendlichen selbst beliebig und austauschbar. Die Eltern dieser Jugendlichen sind am Berufswahlprozess selbst uninteressiert, er bedeutet für sie keine Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, sich alternativ zu entscheiden, sondern erscheint als Notwendigkeit, die sich zwangsläufig entwickelt“ (Marquardt 1975: 47).

²² Es wurden insgesamt 19 Jugendliche, die aus einem sozialen Brennpunkt stammten und eine Haupt- oder Sonderschule besuchten mit Leitfadeninterviews befragt (vgl. Beinke 1987).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die generelle Übergangsproblematik SonderschulabgängerInnen besonders betrifft. Sie besitzen im Hinblick auf den Berufswahlprozess und den damit verbundenen Problemen äußerst geringe Informationen und wenig Unterstützung durch andere Personen. Neben den Schwierigkeiten, die erste Schwelle in den Arbeitsmarkt zu bewältigen, ergeben sich für ehemalige SonderschülerInnen vermutlich auch massive Probleme, die zweite Schwelle, zwischen Berufsausbildung und ihrer ersten Beschäftigung, zu passieren.²³ Diese, bislang wenig untersuchte Problematik für SonderschülerInnen, wird von mir im Rahmen dieser Arbeit jedoch ausgespart.

Berufswünsche

Die Berufswünsche der SonderschülerInnen stammen, wie bei anderen Jugendlichen auch, häufig aus ihnen bekannten Arbeitsbereichen. Entweder handelt es sich um Berufe, die ihnen aus unmittelbarer Anschauung bekannt sind, oder bei denen ihnen Personen bekannt sind, die diesen Beruf ausüben (vgl. Beinke 1987: 188). Problematisch ist diese berufliche Orientierung allein aufgrund dessen einzuschätzen, da die Eltern (und vermutlich auch Freunde und Bekannte) der Jugendlichen häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder in wenig attraktiven Berufen prekär beschäftigt sind (s.o.). Insbesondere die befragten weiblichen Jugendlichen orientierten sich stark an der Berufstätigkeit von Personen ihres unmittelbaren Umfelds; für sie sind u.a. die Berufe des Freundeskreises von großer Bedeutung. Die Bedeutung des Berufes der Eltern in der Berufswahl wird von Willand (1988) relativiert, ihm zufolge orientieren sich die meisten Jugendlichen an den Berufen ihrer Freunde. Die starke Beschränktheit in den Berufswünschen wird jedoch auch von ihm bestätigt: 35 Prozent der männlichen Befragten gaben die Berufe Tischler/Schreiner, Gärtner, Maler/Anstreicher oder Bäcker an. Bei den weiblichen Jugendlichen ist die Einschränkung noch stärker: 50 Prozent gaben an, Verkäuferin oder Friseur werden zu wollen (vgl. Willand 1988: 313ff).

Dieses Verhalten führt in einen Zirkel der Benachteiligung. Die Familien der Jugendlichen sind aufgrund des Berufsstatus der Eltern sozial benachteiligt und die Jugendlichen greifen in ihrer Berufsorientierung die berufliche Tätigkeit der Eltern auf. Die geringe Bildungsaspiration der Eltern führt darüber hinaus dazu, dass sie häufig ihren Kindern von Ausbildungsberufen abraten und eine direkte Einmündung in ungelernte Erwerbstätigkeit ihrer Kinder bevorzugen (vgl. Beinke 1987: 189). Der Einfluss der Lehrer und der Peers der Jugendlichen wird in der Untersuchung von Beinke (1987, 2000) eher gering eingeschätzt. Aufgrund seiner Befunde fordert Beinke für sozial benachteiligte Jugendliche außerschulische, individualisierte Lösungshilfen für die Jugendlichen.

Selektionsmechanismen der Betriebe

Betriebe entwickeln Selektionsmechanismen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen.²⁴ Allgemein gelten Kriterien, die sich nach Tests, Schulnoten und sozialen Voraussetzungen ausrichten als Merkmale betrieblicher Selektion. Es zeigt sich, dass SonderschulabgängerInnen davon besonders

²³ „Die Prozesse des Berufseinstiegs strukturieren Chancen und Risiken des Übergangs und tragen ganz wesentlich zu einer gelungenen oder misslungenen Erwerbskarriere bei“ (Lex 2000: 32).

²⁴ 77 Prozent der Sonderschüler, die eine Ausbildung absolvieren, wurden von Kleinbetrieben angeworben. Haupt- und Real-schulabsolventen wurden von Kleinbetrieben nur zu 54 bzw. 39 Prozent eingestellt (vgl. Beinke 1992: 50).

betroffen sind: Ihre fehlenden Qualifikationen und Grundkenntnisse macht es für sie schwer, mit anderen SchulabgängerInnen in Einstellungstests zu konkurrieren. Eine Bewertung der SonderschulabgängerInnen anhand ihrer Schulnoten findet im allgemeinen nicht statt, da das Sonderschulzeugnis die einzelnen Noten von vornherein entwertet. Einer Überprüfung sozialer Voraussetzungen können SonderschulabgängerInnen oft nicht standhalten, was dazu führt, dass sie Bewerbungen und damit verbundene Bewerbungsgespräche meist nur dann wahrnehmen, wenn Verwandte oder Bekannte der Familie in dem Betrieb beschäftigt sind und sich für sie aussprechen können (vgl. Marquardt 1975: 90ff). Wenn SonderschulabgängerInnen in eine Ausbildung gelangen, zeigen sie wenig Widerstand, wenn sie von ihrem Arbeitgeber dazu ausgenutzt werden, lediglich die unattraktiven Tätigkeiten im Betrieb auszuführen. Das hat zur Folge, dass SonderschulabsolventInnen häufig kein ausbildungsadäquates Wissen sammeln und die Lehre nicht erfolgreich beenden können (vgl. Marquardt 1975). Die Betriebe sind dabei nicht eigentliche Verursacher der Benachteiligung der Jugendlichen, nicht selten jedoch ihre Nutznießer. Häufig werden gerade in kleineren und mittleren Betrieben, die SonderschulabgängerInnen in für die Betriebe ungünstigen Nachfragezeiten zwar als Auszubildende eingestellt, jedoch lediglich zu Hilfs- und Putztätigkeiten herangezogen. Ihre Berufsschulpflicht wird dabei als notwendiges Übel angesehen. Die Betriebe nutzen die SonderschulabgängerInnen als billige Arbeitskraft, die ihre Rechte auf das Erlernen von Ausbildungswissen oder Arbeitsschutz nicht kennen oder einfordern (vgl. Marquardt 1975: 86).

Negative Erfahrungen bei der Ausbildungssuche

Die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz sind für Sonderschüler sehr schlecht. Nur ca. 10 Prozent von ihnen erhalten eine Lehrstelle (vgl. Solga 2002a, Beinke 1992, Willand 1988). Viele der Jugendlichen, die es in Ausbildung schaffen, brechen diese ab. Dafür gibt es zahlreiche Gründe. Zum einen sind die Ausbildungsplätze häufig in unattraktiven, körperlich belastenden Berufen, zum anderen haben SonderschulabgängerInnen aufgrund mangelnder Grundkenntnisse in Theorie und Praxis Schwierigkeiten, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Das Defizit der ehemaligen SonderschülerInnen besteht dabei nicht nur durch ihr reduziertes Lerntempo und ihren mangelnden theoretischen Kenntnissen bzw. dem Verständnis von logischen Zusammenhängen der Produktion und Fertigung, sondern auch im praktischen Bereich. Häufig bedingen sich beide Schwierigkeiten. Praktische Fähigkeiten können nur mit einem grundlegend theoretischen Verständnis der Fertigungsabläufe entwickelt werden (vgl. Marquardt 1975: 96). Diese Forderung verlangt von Seiten des Betriebes zusätzliche Ausbildungsleistungen und von Seiten der Berufsschule eine besondere schulische Förderung der SonderschulabgängerInnen, damit sie ihre Ausbildungen erfolgreich abschließen können.

Welche Wirkung die Testung der Arbeitsämter der Jugendlichen auf Ausbildungsfähigkeit hat, ist leider nicht bekannt und wird in der einschlägigen Literatur auch nicht diskutiert.²⁵ Jugendliche, die von offizieller Seite als ‚ausbildungsunfähig‘ getestet wurden, werden sich vermutlich mit einem Förderlehrgang zufrieden geben und ihre Eigeninitiative nicht unbedingt verstärken. Diese Vermu-

²⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang die historische Entwicklung eines zunächst legitimen Ausschlusses bestimmter Bevölkerungsgruppen durch die negative Etikettierung der ‚Bildungsunfähigkeit‘ hin zu einem neuen Selektionsprinzip der ‚Ausbildungsunfähigkeit‘. Die Bildungsexpansion verlagert die Exklusionsproblematik auf eine andere Stufe.

tung wird durch ein Ergebnis der qualitativen Untersuchung gestärkt. Nach Aussagen der Coaches erhalten Jugendliche in NRW, die trotz Ausbildungsunfähigkeit einen Ausbildungsplatz annehmen, auch keine ausbildungsbegleitende Förderung des Arbeitsamtes. Insbesondere leistungsschwächere Jugendliche erfahren somit entmutigende Komplikationen, da für sie die Unterstützung in der Ausbildung und in der Berufsschule nicht ausreicht und ihrem Leistungsvermögen entsprechende Einrichtungen nicht vorhanden sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass negative Erfahrungen bei der Stellensuche, d.h. Ablehnungen durch Betriebe und Komplikationen in der Ausbildungsförderung, vermutlich zu Konfliktvermeidungsstrategien bei den Jugendlichen führen. Die Bereitschaft, sich wiederholt zu bewerben, sinkt vermutlich, weil die Jugendlichen um ihre Diskriminierung wissen.

3.3. Institutionelle Barrieren und Selektion auf dem Arbeitsmarkt

Wie bereits erwähnt, wechselt nur ein kleiner Bruchteil der SonderschülerInnen nach Beendigung der Schule in eine Ausbildung. Ein Großteil der SonderschulabgängerInnen wechselt stattdessen in berufsorientierende Maßnahmen des Arbeitsamtes. In Willands Untersuchung (1988) betrifft dies knapp ein Drittel der Jugendlichen. Die Vermittlung benachteiligter Jugendlicher in schulische Einrichtungen wie das Berufsvorbereitungsjahr und das Berufsgrundbildungsjahr wird z.T. stark kritisiert (vgl. Willand 1988, Castello 2002, Solga 2001). Schüler, die an der Institution ‚Schule‘ gescheitert sind, werden weiter beschult und scheitern meist auch in diesen Maßnahmen (vgl. Solga 2001, 2002b). Die Jugendlichen selbst betrachten das Berufsvorbereitungsjahr als „Überbrückung der Arbeitslosigkeit unter dem Deckmantel einer Chancenverbesserung“ (Willand 1988: 322). Nach Angaben von Willand/Verbeck (1994) mündeten nur ca. 45 Prozent der Jugendlichen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme besucht haben, in eine anschließende Berufsausbildung. Hingegen geraten 30 bis 40 Prozent dieser benachteiligten Personengruppe auch nach Durchlaufen verschiedener berufsbefähigender und berufseingliedernder Maßnahmen und teilweise sogar nach erfolgreicher Berufsausbildung in Dauerarbeitslosigkeit und Abhängigkeit von Sozialhilfe (vgl. Willand/Verbeck 1994: 436f). Lex fasst die Ergebnisse einer 1980/81 vom BIBB²⁶ durchgeführten Studie wie folgt zusammen:

„Ein Ergebnis ist, dass die Berufsvorbereitung für viele zur Sackgasse wird, aus der sie nur schwer wieder herauszukommen. Eineinhalb Jahre nach Abschluss der Berufsvorbereitung hatte die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch keinen Ausbildungsplatz. Fast jede(r) dritte arbeitete als Ungelernte(r) oder ging einer gelegentlichen Arbeit nach. 16 Prozent waren arbeitslos und sieben Prozent in einer weiteren Maßnahme der Berufsvorbereitung“ (Lex 2000: 32).

Konietzka (1999) vermerkt für die letzten Jahrzehnte einen Anstieg an der Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen, bei einer lediglich geringfügig gewachsenen Anzahl von Mehrfachausbildungen. Daraus schließt er auf zahlreiche Abbrüche oder Unterbrechungen der Maßnahmen, bei denen es sich um „marktkompensatorische Schleifen“ handelt, die nicht zu einem vollwertigen Abschluss führen. Zu Ausbildungsmaßnahmen zählt er das Berufsgrundbildungsjahr und andere Maßnahmen

²⁶ Die seit 1980/81 durchgeführte Studie des Bundesinstitutes für Bildung- und Berufsforschung umfasste 4000 AbsolventInnen der Berufsvorbereitung aus verschiedenen Bundesländern (vgl. Lex 2000: 32).

des beruflichen Bildungswesens (vgl. Konietzka 1999: 299).

„Angesichts der zentralen Bedeutung formeller Ausbildungsabschlüsse für Berufschancen im deutschen Arbeitsmarkt ist davon auszugehen, dass solche Teilausbildungen in der Regel weniger gelungene als vielmehr prekäre Muster der Ausbildungsintegration repräsentieren“ (Konietzka 1999: 299).

Auch andere Autoren beobachten, „dass viele Maßnahmen die Risiken sozialer Ausgrenzung erhöhen, anstatt sie zu minimieren“ (Walther 2001: 35). In den jüngeren Kohorten ist es zu einer Vermehrung von Warteschleifen im Ausbildungssystem sowie von Ausbildungsabbrüchen gekommen. Die Ausbildungsintegration hat sich über die letzten Jahrzehnte insofern verbessert, als es zu einer Vervielfältigung der Ausbildungsmuster im Übergang von der Schule in den Beruf gekommen ist (vgl. Konietzka 1999: 315).

Förderlehrgang, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr

Das Berufsvorbereitungsjahr hat insbesondere in den letzten Jahren einen schnellen Ausbau erlebt: von 1992 bis 1995 hat sich die Zahl der SchülerInnen verdoppelt (vgl. Braun/Lex/Rademacker 1999: 14).

„Die Einrichtung schulischer Berufsvorbereitungsjahre (oder in ihrer Struktur und Funktion vergleichbarer Berufsgrundbildungsjahre bzw. einjährige Berufsfachschulen) lag und liegt in der Zuständigkeit der Länder. Entsprechend groß ist die Vielfalt in inhaltlichen Ausprägungen, Zielsetzungen und Adressatengruppen“ (Braun/Lex/Rademacker 1999: 14).

Das Berufsgrundbildungsjahr unterscheidet sich nur geringfügig vom Berufsvorbereitungsjahr. Bei beiden handelt es sich um schulische Maßnahmen, die handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Grundkenntnisse vermitteln und keine ernstzunehmende Hilfe bei den Vermittlungsproblemen der benachteiligten Jugendlichen darstellen. Die Lerninhalte des Berufsvorbereitungsjahrs sind berufspädagogisch sehr unspezifisch (vgl. Beinke 1985: 140). Hinzu kommt, dass Jugendliche die an der Institution ‚Schule‘ gescheitert sind, hier weiter beschult werden (vgl. Solga 2001). Förderlehrgänge stellen gegenüber dem Berufsvorbereitungsjahr und dem Berufsgrundbildungsjahr eine außerschulische Maßnahme dar, der für die Jugendlichen weniger die negative Belastung der Institution Schule anhaftet. Außerdem gewähren Förderlehrgänge finanzielle Vorteile (vgl. Beinke 1985: 141). Hinzu kommt die sozialpädagogische Komponente der Förderlehrgänge. Die Jugendlichen leben oft in internatsmäßiger Organisation des gemeinsamen Lernens, Arbeitens und Lebens.²⁷ Darüber hinaus gewährt das Arbeitsamt, wenn die Jugendlichen ‚ausbildungsfähig‘ getestet wurden, ausbildungsbegleitende Hilfen zu einer betrieblichen Ausbildung (vgl. Knopf 1995). Diese heben die mangelnde Spezifik der reinen Förderlehrgänge auf. Die zusätzlich zum Berufsschulunterricht gewährleistete theoretische Unterweisung schafft eine Vertiefung des theoretischen Wissens, das im Kontext des Praktikums bzw. der Ausbildung angewendet wird. Allerdings erreicht dieses Förderinstrument eher ‚Normaljugendliche‘ als benachteiligte Jugendliche, weil letztere seltener Zugang zu betrieblichen Ausbildungsverhältnissen finden (vgl. Knopf 1995). Insgesamt stellen ausbildungsbegleitenden Hilfen jedoch ein geeignetes Instrument zur Förderung benachteiligter Jugendlicher dar. Jugendliche erhalten in relativ kleinen Lerngruppen intensiven Nachhilfeunterricht und können sich

²⁷ Beinke (1985) sieht darin eine bessere Förderungsmöglichkeit: „Statt der Segregation von defizitspezifischen Lerngruppen wird die Integration solcher Lerngruppen mit anderen Lerngruppen als die bessere Möglichkeit zur Förderung angesehen“ (Beinke 1985: 141).

auf Zwischen- und Abschlussprüfungen vorbereiten (vgl. Knopf 1995, Braun/Lex/Rademacker 1999: 17). Die Vermittlung der SonderschulabgängerInnen in Förderlehrgänge, Internatsaufenthalte oder überbetriebliche Ausbildung unterliegt abermals einer Selektion. Leistungs- und Effizienzkriterien verleiten die Sachverständigen im Arbeitsamt dazu, nur SchulabgängerInnen, deren Erfolg wahrscheinlich ist, in solche Maßnahmen zu vermitteln.

„Auf diese Weise setzt sich über die Berufsberatung, unterstützt durch psychologische Gutachten eine zusätzliche Selektion der Sonderschüler durch, die nur den weniger Benachteiligten eine Fördermöglichkeit eröffnet“ (Marquardt 1975: 82).

Bei der Auswahl der Jugendlichen spielen vor allem Kriterien des Sozialverhaltens und der Kulturtechniken eine Rolle (laut Aussage eines Berufberaters für Behinderte).

Spezifische Probleme von SonderschülerInnen in der Berufsschule

Die beschriebenen Schwierigkeiten verstärken sich beim Besuch der Berufsschule durch die mangelnden schulischen Grundkenntnissen der SonderschülerInnen. Sie haben ganz spezifische Schwierigkeiten in der Berufsschule. Aufgrund des umfangreduzierten Lernstoffs an der Sonderschule besitzen sie ein Bildungsniveau, das weit unter dem Hauptschulniveau liegt (vgl. Wocken 2000, Marquardt 1975). Die Berufsschule stellt eine Aufhebung des an der Sonderschule gewährleisteten ‚Schonraums‘ dar. Hier wird den SchülerInnen wesentlich mehr Eigeninitiative abverlangt. Die Unkenntnis der SonderschulabgängerInnen von allgemeinen Zusammenhängen beruht auf der mangelnden begrifflichen Strukturierung des Denkens und einer mangelnden Vorstellungskraft, die von der sozialen Umwelt der Jugendlichen geprägt ist, in der die Jugendlichen aufgewachsen sind und die bestimmten Einschränkungen unterliegt (vgl. Marquardt 1975: 124). Auch Willand/Verbeck (1994) bestätigen Defizite der SonderschülerInnen an der Berufsschule.

„Alle hatten Probleme mit den theoretischen Anforderungen speziell auch deshalb, weil sie mit Absolventen aus anderen Schularten zusammensaßen und deshalb stark gefordert bzw. überfordert waren, vor allem in den Bereichen Mathematik, berufsbezogene Fachkunde und technischem Zeichnen“ (Willand/Verbeck 1994: 440).

Diese Defizite versetzen ehemalige SonderschülerInnen in der Berufsschule in eine schwierige Lage. Sie beteiligen sich inhaltlich kaum am Unterricht, wagen es aber auch nicht Fragen zu stellen. Sichtbar werden ihre Defizite insbesondere bei schriftlichen Arbeiten. Sie geraten so wieder in die Rolle der Versager und haben eine schwierige Stellung im Klassenverbund.

„Das Verhalten der meisten Sonderschüler in der Schule selbst besteht mehrheitlich in der passiven Anpassung an die vorgegebene Versagerrolle“ (Marquardt 1975: 124).

4. Das Modellprojekt ‚Job-Coaching‘

In den Job-Coaching-Projekten der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln wurden SchülerInnen der Abgangsklassen und SchulabgängerInnen von Sonderschulen für Lernbehinderung durch studentische Coaches über zwei Jahre hinweg betreut. Die Befragung fand zu einem kritischen Zeitpunkt im Lebensverlauf der Jugendlichen statt. Die Jugendlichen mussten während dieser Zeit den Schulabschluss, die berufliche Orientierung und erste Schritte in die Erwerbstätigkeit oder in die Berufsvorbereitung bewältigen. Im Unterschied zu den institutionell vermittelten Maßnahmen setzten die Job-Coaching-Projekte auf eine übergangslose Vermittlung der SchulabgängerInnen in den Arbeitsmarkt.²⁸ Die Projekte versuchten SonderschulabsolventInnen möglichst frühzeitig an den ersten Arbeitsmarkt heranzuführen. Den Jugendlichen wurde durch Job-Coaches über zwei Jahre hinweg kontinuierliche Betreuung geboten.²⁹

4.1. Aufgaben der Coaches

Die Job-Coaches waren in der Regel StudentInnen der heilpädagogischen und psychologischen Fakultät der Universität Köln bzw. Dortmund, die im Hauptstudium über die Teilnahme am Projekt praktische und wissenschaftliche Erfahrungen sammeln konnten. Ziel des Projektes war es, SchulabgängerInnen von Sonderschulen für Lernbehinderte dabei zu unterstützen, nach der Schule in eine (reguläre) Ausbildung zu gelangen. Die Hauptaufgabe des Coaches bestand zunächst darin, einen vertrauensvollen Umgang mit den Jugendlichen zu entwickeln, ihre persönliche Probleme kennen und verstehen zu lernen. Darüber hinaus waren die Coaches angewiesen, den Jugendlichen bei der Vorbereitung ihres Schulabschlusses behilflich zu sein, eine Berufsorientierung zu leisten und den Kontakt zu externen Personen und Institutionen, wie z.B. dem Arbeits- oder Sozialamt, der Berufsberatung, der Schwangerschaftsberatung oder psychologischen Beratungsstellen, aufzubauen. Sie begleiteten die Jugendlichen - wenn gewünscht - zu wichtigen Terminen, wie Vorstellungsgesprächen, Besuchen beim Arbeitsamt, bei der Wohnungssuche etc.³⁰

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Modellprojekt die Idee der individuellen Berufsberatung aufgegriffen und für eine benachteiligte Gruppe weiterentwickelt haben. Es ähnelt damit Projekten der Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit,³¹ da das Coaching eine Kooperation zwischen Jugendlichen, institutionellen Hilfeangeboten und Betrieben förderte und somit dem Grundgedanken der ‚Kooperation‘ (wie ihn die Jugendhilfe entwickelte) entspricht.

²⁸ Hierin unterscheidet sich das Modellprojekt ‚Job-Coaching‘ von anderen Modellprojekten, die in den letzten Jahren durchgeführt worden sind, so z.B. die Projekte „Projekt Lebensplanung – Das Eisbergmodell“, „Wegeplaner-Konzept an Schulen“ (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 2000).

²⁹ Auch das Projekt „ORINETz – Innovative Formen der Berufsorientierung für benachteiligte Jugendliche in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung“ verfolgte die Strategie, Beratung, Vermittlung und Coaching von Jugendlichen zu verknüpfen, verfolgte jedoch keine *kontinuierliche* Beratung der Jugendlichen durch *einen* Coach.

³⁰ In verschiedenen Fällen haben Job-Coaches ihren Jugendlichen dabei geholfen, Praktikumsplätze oder eine eigene Wohnung zu finden, eine Therapie zu beginnen oder ihren Hauptschulabschluss in Angriff zu nehmen.

³¹ „Es bedarf heute neben der Familie, der Schule und dem Betrieb einer vierten Institution, um den jungen Menschen zu helfen, die für sie notwendigen Dispositionen zu erwerben und eine adäquate Orientierung zu entwickeln. Die Jugendsozialarbeit hat mit dem Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe ein geeignetes pädagogische Instrument entwickelt“ (Liebrich 2002: 47).

„Der zentrale Gedanke dieser Kooperation ist die Konfrontation der benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen mit den Anforderungen der realen Arbeitswelt und dem gleichzeitigen Angebot unterstützender und begleitender sozialpädagogischer Hilfen, um den Anforderungen der realen Arbeitswelt auch standhalten zu können“ (Gericke 2000: 12f).

Eine wichtige Aufgabe der Job-Coaching-Projekte lag dementsprechend in der Vermittlung der Jugendlichen in Betriebspraktika und berufliche Ausbildungen, um den ‚cooling-out‘ Prozessen der beruflichen Maßnahmen entgegenzuwirken und insbesondere leistungsschwachen SchülerInnen der Sonderschule eine Möglichkeit zu bieten, sich in betrieblichen Anforderungssituationen zu bewähren (vgl. Castello 2002). Die Projektleitung organisierte in individueller Absprache mit den jeweiligen Coaches mehrwöchige Betriebspraktika und Werkstatttage (d.h. einen wöchentlichen Praktikumstag in einem Betrieb) für die Jugendlichen. Dadurch verschaffte das Projekt vielen Jugendlichen eine Annäherung zu konkreten Ausbildungsbetrieben. Das Projekt nahm damit eine Verbesserung der Gelegenheitsstrukturen für die Jugendlichen vor.³² Die Jugendlichen konnten sich außerdem von ihren eigenen Fähigkeiten überzeugen. Aber nicht nur die Jugendlichen erhielten einen Einblick in die Anforderungen einer Berufsausbildung, auch die Betriebe erhielten auf diese Weise die Möglichkeit, SonderschülerInnen besser kennen zu lernen bzw. ihre Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft ‚on the job‘ zu testen. Auf diese Weise konnten Betriebe Vorurteile gegenüber Jugendlichen von Lernbehindertenschulen abbauen (vgl. Forschungs- und Modellprojekt Job-Coaching 2002). In einigen Fällen konnten Jugendliche nach erfolgreich absolvierten Praktika in den Betrieben eine berufliche Ausbildung beginnen.³³ Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Job-Coaching-Projekt versuchte, den Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen, im Vergleich zur Beratung durch das Arbeitsamt, nachhaltig zu beeinflussen.³⁴ Eine nachhaltige Förderung der Jugendlichen wurde durch die Job-Coaching-Projekte auch insofern gewährleistet, als das Coaching von den Jugendlichen freiwillig in Anspruch genommen wurde³⁵ und ein Coach die verschiedenen fachlichen und persönlichen Problemfelder seiner Jugendlichen kennenlernte. Die Besonderheit des Modellprojekt-Ansatzes jedoch besteht darin, dass die Jugendlichen von den Coaches auch emotionale Unterstützung erfahren. Jedoch versetzte die Anforderung, als ‚Freund‘ und als ‚professioneller‘ Berater für die Jugendlichen tätig zu werden, die Coaches in eine ambivalente Position gegenüber den Jugendlichen. Der in den Projekten entwickelte Begriff des ‚professionellen Freundes‘ be-

³² „Gelegenheitsstrukturen sind zugleich Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung von Akteuren, die aus Ungleichheitserfahrungen Entscheidungen und Handlungen für ihre Lebensführung resp. Gestaltung ihrer Berufsbiographie formen“ (Witzel/Kühn 2000: 11).

³³ Dies ist auch bei den von mir interviewten Jugendlichen der Fall gewesen. Zwei der vier dargestellten Fälle haben eine berufliche Ausbildung in ihrem Praktikumbetrieb begonnen (vgl. Kapitel 9).

³⁴ Die Beratung der SonderschulabgängerInnen obliegt den sogenannten ‚Behindertenberatung‘ der Arbeitsämter. Ihre Aufgabe ist die Aufklärungs-, Beratungs- und Vermittlungstätigkeit. Jedoch stellt das Prinzip der notwendigen Eigenleistung bzw. Eigeninitiative als Voraussetzung für das Tätigwerden der Arbeitsverwaltung ein grundsätzliches sozialpolitisches Problem dar. Für Sonderschüler erwächst hieraus eine wesentliche Beschränkung der Wirksamkeit des Arbeitsamtes. „Die ‚besonderen‘ sozialen Verhältnisse, die sich bei den Familien der Jugendlichen [...] äußert, verhindern zumeist ein Aktivwerden der Eltern im Hinblick auf die Berufsberatung; von Seiten der Arbeitsverwaltung wird jedoch bei den Betroffenen diese Aktivität vorausgesetzt“ (Marquardt 1975: 65). Diesem Problem wird von Seiten des Arbeitsamtes dadurch entgegen gewirkt, dass Berufsberater die Abgangsschulklassen besuchen und die Berufsberatung in der Schule durchführen. Fehlen jedoch Jugendliche an diesem Termin, entgehen sie der Beratung.

³⁵ „Junge Frauen und Männer brauchen Unterstützung bei der Reflexion biographischer Entscheidungen. Die können sie jedoch nur dann annehmen, wenn ihre Unterstützungsbedürftigkeit die Anerkennung von Autonomie nicht ausschließt und wenn Beratungsprozesse offen und prozessorientiert strukturiert sind. Paternalistische oder auf Zwang beruhende Modelle von Jugendhilfe und -beratung erreichen junge Leute dagegen immer weniger“ (Walther 2001:39).

schreibt die Tätigkeit der Coaches zwar passend, birgt aber Konfliktpotential. Die Coaches beschreiben die ihrer Aufgabe innewohnende Ambivalenz des ‚freundschaftlichen‘ und vertrauten Umgangs und der gleichzeitigen professionellen Beratung, Motivation und Überprüfung der Aktivitäten der Jugendlichen als große Schwierigkeit. Sie erlebten die Paradoxie der Rollenkonstellation als Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen ihrem Privatleben und der professionellen Betätigung.³⁶

4.2. Auswahlkriterien für die Teilnahme am Modellprojekt

Der Kontakt zu den Jugendlichen wurde über die am Modellprojekt beteiligten Schulen geknüpft. Die Auswahl der Jugendlichen für die Teilnahme am Projekt wurde den jeweiligen KlassenlehrerInnen und SchulleiterInnen überlassen und entsprach unterschiedlichen Kriterien. Zum Einen wurden SchülerInnen ausgewählt, die als leistungsstark galten und deren Chancen auf eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt erhöht werden sollte, zum Anderen wurden besonders leistungsschwache SchülerInnen ausgewählt, die eine besondere Förderung erhalten sollten bzw. deren Betreuung die LehrerInnen abgeben bzw. verstärken wollten.³⁷

Die in der vorliegenden Studie untersuchten Jugendlichen stellen eine doppelt positive Auswahl von SonderschulabsolventInnen dar. Erstens besuchten die Jugendlichen die Sonderschule und gehörten damit nicht zu der Gruppe der Schulverweigerer³⁸. Zweitens beteiligten sich die befragten Jugendlichen an der standardisierten bzw. qualitativen Interviews. In der Regel partizipierten zwei SchülerInnen einer Klasse am Projekt. Das erste Treffen zwischen Coaches und Jugendlichen fand in Kleingruppen statt. Die ausgewählten SchülerInnen einer Schule lernten gemeinsam die für die Schule eingesetzten Coaches kennen. Häufig wurde erst nach diesem ersten Treffen festgelegt, welche Jugendliche von welchem Coach betreut werden sollten.

³⁶ In dem von mir im Sommer 2002 durchgeführten explorativen Gruppeninterview mit sechs StudentInnen des Kölner Teilprojektes wurde der Begriff des ‚professionellen Freundes‘ ausführlich diskutiert.

³⁷ Information der Projektleitung an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln.

³⁸ Zur Problematik der Schulverweigerer (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000, Reißig 2001, Schreiber-Kittl 2001).

5. Theoretische Erklärungsansätze zu Stigma-Erfahrungen von sozial benachteiligten Jugendlichen und zur Rolle der Coaches

SonderschülerInnen sind aufgrund ihres Schulbesuches als „(lern)behindert“ klassifiziert. Die meisten von ihnen verlassen die Schule zudem als „Schulabschlusslose“.³⁹ Für den erfolgreichen Abschluss der Jugendphase und für den gesamten Lebensverlauf ist ein gelungener Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung und anschließende Beschäftigung von zentraler und nachhaltiger Bedeutung (vgl. Lex 2000: 28). Beide Voraussetzungen sind für SonderschülerInnen von Lernbehindertenschulen in der Regel nicht gegeben. Es ist zwar allgemein bekannt, dass Jugendliche von Sonderschulen häufig ausbildungslos bleiben, jedoch reichen die Erklärungsangebote der Angebot-Nachfrage-Theorien als Begründung für die Ausbildungslosigkeit dieser SchulabgängerInnen nicht aus (vgl. Solga 2000). Zwar hat sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt insbesondere in den 1990er Jahren verschärft, jedoch erklärt diese Tatsache nicht hinreichend, weshalb zwei Drittel der Jugendlichen ‚freiwillig‘ ausbildungslos bleiben, d.h. eine Ausbildung erst gar nicht nachfragen. Es ist zu vermuten, dass die negative Etikettierung der ‚Lernbehinderung‘ von den SonderschülerInnen verinnerlicht wird und als soziales Stigma auf ihre Persönlichkeitsentwicklung wirkt. Die vorliegende Arbeit erforscht Auswege aus struktureller Benachteiligung und Selbstselektion. Es soll ergründet werden, inwiefern Jugendliche durch neue sozialpädagogische Interventionen wie das Job-Coaching dazu befähigt werden, trotz ihrer beschädigten Identität eine berufliche Orientierung anzustreben. Die Frage nach den notwendigen Fähigkeiten zur Selbststeuerung ist hier besonders brisant, da bei sozial benachteiligten Jugendlichen die elterliche Unterstützung nicht oder nur geringfügig geben ist und die Sonderschule zwar eine besondere Förderung verspricht, aber im allgemeinen die Defizite der Jugendlichen nicht kompensiert (vgl. Kapitel 2). In diesem Kapitel werde ich die Konsequenzen der Stigma-Erfahrung und die Schwierigkeiten der Identitätsentwicklung von Jugendlichen theoretisch aufzeigen.⁴⁰ Dazu werden folgende Schritte vollzogen:

Zunächst soll der Etikettierungsansatz (Becker 1963, Cicourel/Kitsue 1968, 1974) aufgegriffen werden, der den Schulmisserfolg der SonderschülerInnen als Resultat sozialer Etikettierung erklärt. Dieser Erklärungsansatz wird anschließend durch Goffmans (1975) Stigma-Konzept erweitert, mit dem sowohl die soziale Etikettierung der SonderschülerInnen als auch die Verinnerlichung der negativen Fremdzuschreibungen durch die Jugendlichen erklärt werden kann. Mit dem Konzept der „wise person“ (Goffman 1975) können die Aufgaben der Job-Coaches interaktionstheoretisch konzeptualisiert werden. Um die spezifischen Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen auch theoretisch zu berücksichtigen, werde ich auf die identitätstheoretischen Überlegungen von Mead (1967) eingehen, der mit dem Idee der „Rollenübernahme“ ein grundlegendes Konzept entwickelt hat, um

³⁹ Unter diesen Umständen stellt sich die Frage, wie diese Jugendlichen den Übergang ins Erwachsenenleben bewältigen, mit besonderer Brisanz, auch weil die Wege in das Beschäftigtensystem neuerdings anders konzipiert sind (vgl. Brose/Hildenbrand 1988: 20). „Die gegenwärtig wieder bei nahezu 10 Prozent liegende und seit Mitte der 80er Jahre leicht ansteigende Quote Jugendlicher, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist gerade angesichts der veränderten und in der Tendenz eindeutig gestiegenen Qualifikationsanforderungen im Beschäftigtensystem unverträglich“ (Braun/Lex/Rademacker 1999: 11f).

⁴⁰ Die hier untersuchten Jugendlichen gehören der marginalisierten Gruppe der SonderschülerInnen an, die aus der empirischen Untersuchung entwickelten Schlussfolgerungen können jedoch auf andere diskreditierbare Gruppen übertragen werden.

Prozesse gelingender Sozialisation und Individuierung systematisch zu erklären.⁴¹ Im Vordergrund dieser theoretischen Überlegungen steht die Annahme, dass in der Coaching-Beziehung die Job-Coaches idealerweise als vertraute „particular other“ universalistische gesellschaftliche Erwartungen an die Jugendlichen herantragen, d.h. den „generalized other“ der modernen Berufswelt für die Jugendlichen repräsentieren. Ergänzend wird Schelers (1973) Begriff des Mitgefühls „an etwas“ eingeführt, da der Mead'sche Rollenübernahmebegriff die notwendige affektive Dimension einflussreicher sozialer und persönlicher Beziehungen vermissen lässt, die mir insbesondere im Zusammenhang mit den Stigmatisierungserfahrungen der Jugendlichen wichtig erscheint.

5.1. Etikettierungsansatz

In der Fachliteratur werden Schüler von Lernbehindertenschulen als „Hilfsschüler“, „Lernbehinderte“, „Intelligenzgeminderte“ oder „Schwachbegabte“ tituiert (vgl. Thimm 1975). Im allgemeinen Sprachgebrauch finden sich verwandte Konzepte: SonderschülerInnen von Lernbehindertenschulen gelten als „unmotiviert“, „lernfaul“ und „dumm“ etc. Die wissenschaftlichen Bezeichnungen und die gesellschaftlichen Zuschreibung schaffen ein negatives Bild der SchülerInnen von Lernbehindertenschulen.⁴² Der Einfluss organisatorischer Faktoren auf den Verlauf von individuellen Karrieren in Schulen und anderen Einrichtungen wurde insbesondere durch die Untersuchungen von Cicourel/Kitsuse (1968) bekannt. Sie untersuchten das „Vokabular und die Syntax der Alltagssprache“ der Institutionen, die sich mit Schülern befassen, um „alltagsweltliche Konstrukte“ bzw. „soziale Typisierungen“ (vgl. Schütz, 1962: 3-47) zu isolieren, die SchülerInnen klassifizieren bzw. ihr Verhalten typisieren. In diesen Untersuchungen fand der Etikettierungsansatz bzw. „labeling approach“ (vgl. Becker 1963) im Kontext sozial diskreditierter Schüler Anwendung.

„Die Konsequenzen der Handlungen, die durch die Anwendung der sozialen Typisierung gesteuert werden, produzieren das, was wir ‚jugendliche Karriere‘ nennen. ‚Jugendliche Karriere‘ ist ein ‚begriffliches Konstrukt zweiten Grades‘ und kann als Ergebnis der sozialen Typisierung, Klassifizierung und ‚Behandlung‘ von Jugendlichen durch das Personal irgendeiner sozialen Organisation oder eines Organisationsverbundes definiert werden“ (Cicourel/Kitsuse 1974: 362).

Dabei stellen die Ursachen und Motive für bspw. Lernversagen und dessen Wahrnehmung durch die Institution Prozesse dar, zwischen denen keine kausale Beziehung bestehen müssen. Die Etikettierung der SchülerInnen hat jedoch immer reale Folgen für die Betroffenen. Sie äußert sich in Entscheidungen von Lehrern und Institutionen, die die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten eines Schülers sowohl öffnen als auch schließen können (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 54ff).

„Für das deutsche Schulsystem ist hier an Versetzungen von einer Klasse zur nächsten zu denken, aber auch an die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs, der Eingruppierung in Leistungskurse oder der Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen“ (Gomolla/Radtke 2002 54f).

Die Etikettierung ‚lernbehindert‘ ist Resultat von Entscheidungsprozessen, dem Typisierungen vo-

⁴¹ Joas (1980) hebt hervor, dass das Rollenübernahmekonzept von Mead (1967) eine theoretische Schlüsselfunktion in der Sozialisationsforschung zukommt.

⁴² Ähnliches gilt auch für die ‚Schulabschlusslosen‘. Noch in den siebziger Jahren wurden SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss, die in un- oder angelernte Tätigkeiten wechselten, als Gruppe der ‚Jungarbeiter‘ bezeichnet. Heute wird die Situation dieser jugendlichen Erwerbstätigen als Resultat einer individuell verschuldeten, geringen Leistungsorientierung verstanden (vgl. Solga 2001).

rangegangen sind und dem weitere Typisierungen folgen. Der Handlungsbegriff bleibt im ‚labeling-approach‘ dabei jedoch systematisch unterbelichtet. Cicourel/Kitsue (1968, 1974) benennen zwar den Zuschreibungscharakter von institutionellen Entscheidungen, erfassen jedoch nicht die Selbstbeschreibungen, die durch diese Etikettierung angeregt werden.

Darüber hinaus kann der Etikettierungsansatz auch als „dualer Prozess“ (Powell 2003) beschrieben werden. Es findet eine formale Zuordnung statt, die normative Deutungsmuster schafft. Diese Deutungsmuster werden (auch) von den Betroffenen verinnerlicht. Diese Erweiterung des Etikettierungsansatzes macht deutlich, dass die Klassifikation auf einem gemeinsam geteilten Muster basiert und von den Betroffenen akzeptiert wird, weil sie als ‚legitim‘ erscheint. Aus einer negativen Klassifikation können sich demzufolge verheerende Folgen für die Betroffenen ergeben.

„[Eine negative Etikettierung, L.P.] legt fest und nimmt allen Beteiligten die Möglichkeit, an weitere Entwicklungen zu glauben. Einmal etikettiert scheint definitiv klar, was möglich und was nicht möglich ist“ (Prengel 1993: 152).⁴³

Mit dem Etikettierungsansatz geraten zwar die Resultate von Entscheidungen ins Blickfeld, doch die Konsequenzen für die Identitätsbildung der Betroffenen werden nicht systematisch erschlossen. Insbesondere aus der Perspektive der Jugendlichen ist es jedoch höchst aufschlussreich zu untersuchen, wie eine veränderte Fremdwahrnehmung die Selbstwahrnehmung und den Umgang der Betroffenen mit anderen beeinflusst. Die gesellschaftliche Wahrnehmung der als ‚lernbehindert‘ etikettierten Kinder und Jugendlichen verläuft nach (negativen) Stereotypen. Die Betroffenen selbst verinnerlichen die ihnen zugeschriebene Klassifikation⁴⁴, weshalb ihre spezifische Sozialisation als Stigmatisierungsprozess zu beschreiben ist. Im Folgenden soll das Stigma-Konzept Goffmans dazu herangezogen werden, die Akteursperspektive in Etikettierungsprozessen deutlich zu machen. Nur so können die Konsequenzen eines sozialen Stigmas, die Diskriminierungserfahrungen der Betroffenen, in die theoretischen Überlegungen zur Bewältigung der beschädigten Identität von Sonder-schülerInnen miteinbezogen werden.

5.2. Interaktionstheoretische Überlegungen zur Stigmatisierung

Sozialpsychologen untersuchen, wie soziale Wahrnehmung abläuft und mit negativen stereotypen Kategorien verknüpft wird, um sich dem Phänomen sozialer Stigmatisierung zu nähern. Das Stigma kann dazu führen, dass die Stigmatisierten nicht nur ‚anders‘, sondern als wesentlich ‚Andere‘ wahrgenommen werden.

„In the extreme, the stigmatized person is thought to be so different from „us“ as to be not really human [...] Evidence of efforts to separate us from them are sometimes directly available in the very nature of the labels conferred. Incumbents are thought to “be” the thing they are labeled“ (Link/Phelan 2001: 370).

⁴³ „Zu den vielfältigen psychischen und sozialen Implikationen des Klassifizierens und seinen realen Folgen für den Schulalltag der klassifizierten Kinder gehören veränderte Erwartungen (bei Lehrern, Eltern und ‚Peers‘), Stigmatisierung durch das Umfeld, eine geringere Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei den Betroffenen und ein vermindertes Bildungsangebot“ (Powell 2003: 113).

⁴⁴ Die Jugendlichen verinnerlichen die negativen Erfahrungen als individuelles Scheitern: „Die individuelle Schuldzuweisung für das Versagen, mit dem sie in ihrer gesamten Schullaufbahn konfrontiert wurden, ist von ihnen verinnerlicht worden“ (Marquardt 1975: 125).

Die vorliegende Arbeit hingegen entwickelt eine soziologische Herangehensweise an das Stigma-Konzept. Ein niedriger sozialer Status wird von Link/Phelan als Ursache für Diskriminierung benannt.⁴⁵ Grundlegend stimme ich mit den Autoren überein, dass mit einem Statusverlust eine Diskriminierung und soziale Stigmatisierung der betroffenen Person einher geht. Die Lebenschancen in Bezug auf Erwerbstätigkeit und Einkommen, Bildung, psychisches Wohlergehen, Wohnsituation, medizinische Versorgung und Gesundheit sinken für die Betroffenen (vgl. Link/Phelan 2001: 371).

Normabweichende Minderheit

Die Voraussetzung für ein soziales Stigma stellt die Nicht-Einhaltung bestimmter gesellschaftlicher Normen da. Die soziale Norm stellt den Ausgangspunkt für mögliche Diskriminierungsformen dar, die den jeweiligen Gehalt des Stigmas definieren. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass SchülerInnen, die als ‚Lernbehinderte‘ etikettiert, separat beschult werden und der Standarderwartung an Jugendlichen, an eine allgemeinbildende Ausbildung eine formalisierte berufliche Ausbildung anzuschließen (vgl. Mayer 1996: 114), nicht gerecht werden, sozial gebrandmarkt sind.

„Man kann also sagen, dass Identitätsnormen sowohl Abweichungen wie Konformität erzeugen [...] Es sollte also gesehen werden, dass Stigma-Management ein allgemeiner Bestandteil von Gesellschaft ist, ein Prozess, der auftritt, wo immer es Identitätsnormen gibt [...] Man kann deshalb vermuten, dass die Rolle ‚normal‘ und die Rolle ‚stigmatisiert‘ Teil des gleichen Komplexes sind, Zuschnitte des gleichen Standardstoffs [...] Und zweitens kann man voraussetzen, dass der Stigmatisierte und der Normale die gleiche mentale Ausrüstung haben, und dass dies in unserer Gesellschaft notwendig die Standardausrüstung ist; derjenige, der eine dieser Rollen spielen kann, hat also genau die erforderliche Ausstattung, die andere zu spielen, und im Hinblick auf das eine oder anderes Stigma wird er wohl auch in der Tat einige Erfahrung darin entwickelt haben“ (Goffman 1975: 159 und 160f).

Die deutsche (und europäische) Bildungsnorm ist der Realschulabschluss, der von einer Mehrheit von SchülerInnen erreicht wird.⁴⁶ Darüber hinaus wird allgemein erwartet, dass SchulabgängerInnen einen formalisierten beruflichen Bildungsabschluss anstreben. Personen, die davon abweichen sind somit potentiell stigmatisiert.

Sozialisation von Stigmatisierten

Die Tatsache, dass einige von der gesellschaftlichen Bildungsnorm abweichen, heißt jedoch nicht, dass sie auf andere Weise sozialisiert werden. Die Rolle der Stigmatisierten und der Normalen ist nicht komplementär angelegt. Die stigmatisierte Person erlangt, wie jede andere Person auch, ihre Identität über das Kennenlernen und Verinnerlichen allgemeiner Normen. SonderschülerInnen bspw. partizipieren ebenfalls am Bildungssystem und erlangen sowohl Schulerfahrung als auch

⁴⁵ „We chose to define stigma in the convergence of interrelated components. Thus, stigma exists when elements of labelling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination occur together in a power situation that allows them“ (Link/Phelan 2001: 377). Sie führen die Stigmatisierung bestimmter Gruppen insbesondere auf gesellschaftliche Machtverhältnisse zurück, die ich den folgenden Ausführungen indirekt thematisiere, aber nicht systematisch erarbeite. „Stigma is entirely dependent on social, economic, and political power – it takes power to stigmatize. In some instances the role of power is obvious. However, the role of power in stigma is frequently overlooked because in many instances power differences are so taken for granted as to seem unproblematic“ (Link/Phelan 2001: 375).

⁴⁶ „Im Jahr 2000 beendeten in Deutschland 25,4 Prozent der Absolventen ihre Vollzeitschulpflicht mit einem Hauptschulabschluss; der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss lag bei 9,2 Prozent. Mit einem Realschulabschluss in der Tasche beendeten an allgemein bildenden Schulen 39,8 Prozent der Jugendlichen ihre Schulzeit, 25,6 Prozent hatten die Fachhochschulreife bzw. die allgemeine Hochschulreife erworben“ (Statistisches Bundesamt: 61).

Bildungsabschlüsse. Sie werden als SchülerInnen wahrgenommen und erleben sich selbst als SchülerInnen. Jedoch ist ihre soziale Rolle als SonderschülerInnen bzw. SonderschulabsolventInnen negativ besetzt. Sie werden als SchülerInnen wahrgenommen, die den allgemeinen Leistungsansprüchen nicht gerecht werden. Ihre Schulabschlüsse werden weniger als Bildungszertifikate angesehen, als vielmehr als Bescheinigungen über ihren (schulischen) Misserfolg. Das Versagen der Jugendlichen an Sonderschulen ist jedoch, wie ich in Kapitel 3 gezeigt habe, ursprünglich sozialstrukturellen Bedingungen und (wenn überhaupt) dann erst in Folge einem individuellem Desinteresse geschuldet. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien verfügen über deutlich geringere materielle und kulturelle Ressourcen, um ihre Schulkarriere erfolgreich zu meistern.⁴⁷ Der nicht-gelungene Bildungsabschluss, das Abgangszeugnis einer Sonderschule für Lernbehinderte stellt für die Betroffenen ein Stigma dar, das in seiner Bedeutung für ihren weiteren Lebensverlauf nicht unterschätzt werden darf. Goffman macht den Grad eines Stigmas daran fest, inwiefern es auf weitere defizitäre Fakten schließen lässt (vgl. Goffman 1975: 82f). Insbesondere in einem wie in Deutschland praktizierten kredentialistischen Berufssystem, dass mit einem Lebenslaufregime verbunden ist, welches die Nachweispflicht des Individuums über seine Schulabschlüsse beinhaltet (vgl. Solga/Konietzka 1999) wird das Abschlusszeugnis der Sonderschule zu einem schwer überwindbaren Makel.

Das Versagen oder der Erfolg gegenüber gesellschaftlich anerkannten Normen, wie bspw. dem Erlangen eines Schulabschlusses wie der mittleren Reife hat darüber hinaus nicht nur einen direkten Effekt auf die soziale und personale Identität, sondern auch auf die psychologische Integrität des Individuums – die „Ich –Identität“ (vgl. Goffman 1975: 158). Über eine Beschädigung der sozialen und personalen Identität eines Individuums kann auch die psychologische Integrität einer Person angegriffen werden. Diese Beschädigung geht über eine Ausgrenzung aus sozialen Rollen oder einer Abwertung der Person hinaus und greift das Ich-Gefühl einer Person an. Die ‚Ich-Identität‘ kann durch kontinuierliche Diskriminierungserfahrung nachhaltig zerstört werden; psychische Krisen sind die Folge (vgl. Goffman 1975).

Stigma-Management

Nach Goffman muss unter den Betroffenen zwischen diskreditierten und diskreditierbaren Individuen unterschieden werden. Erstere besitzen sichtbare, häufig körperliche Makel, wie sie häufig bei körperbehinderten Personen zu beobachten sind. Letztere sind Personen mit einem Fehler, der nicht offensichtlich ist, aber am Verhalten in bestimmten Kontexten trotzdem wahrgenommen wird. Das Problem des Stigmas stellt sich womöglich innerhalb des Kontexts der Sonderschule nur gemäßigt. Wenn hingegen allgemeine gesellschaftliche Erwartungen (wie z.B. die Ausübung einer Berufstätigkeit) an Individuen mit einem Makel herangetragen werden, zeigt sich, ob sie diese gesellschaftliche Norm lediglich unterstützen können, oder ob sie diese auch realisieren. Die Diskreditierbaren werden häufig aufgrund negativ etikettierter Gruppenzugehörigkeiten stigmatisiert, wie z.B. Arbeitslose, SexarbeiterInnen oder SonderschülerInnen. Grundlage des sozialen Stigmas ist auch im Fall der SonderschülerInnen eine vorangegangene gesellschaftliche Normierung. Dieses Argument Goff-

⁴⁷ „Zur gleichen Zeit ist bloßer Wunsch, sich an die Norm zu halten – bloßer guter Wille – nicht genug, denn in vielen Fällen hat das Individuum keine unmittelbare Kontrolle über sein Maß, die Norm aufrechtzuerhalten. Es ist eine Frage der Kondition des Individuums, nicht eine seines Willens; es ist eine Frage der Konformität, nicht der Einwilligung“ (Goffman 1975: 158).

mans trifft auch auf die Sonderschule für Lernbehinderte zu (vgl. Kapitel 2.1.). Erst die Einführung der allgemeinen Schulpflicht brachte Hilfsschulen hervor. Erst dadurch, dass die Mehrheit der SchülerInnen den Realschulabschluss erlangen, wird diese Mindestbildungsnorm geschaffen.

Diskreditierte müssen im Umgang mit normalen Individuen soziale Spannungen managen. Diskreditierbare hingegen müssen die Information über ihr Stigma managen (Goffman 1975: 128). Diskreditierbare sind dementsprechend kontinuierlich damit beschäftigt, die Informationen über ihr Stigma so zu lenken, dass das Gegenüber eine diskreditierende Behandlung unterlässt. Dies nennt Goffman Stigma-Management (vgl. Goffman 1975: 57). Relevant wird diese Kompetenz im Kontakt mit der Öffentlichkeit, in der sich Stigmatisierte bewähren müssen (vgl. Goffman 1975: 68). Dabei geht es insbesondere bei Diskreditierbaren, wie den SonderschülerInnen, darum, Wissensdefizite und mangelnde Kompetenzen in einer öffentlichen sozialen Interaktion zu kaschieren.

„Das Problem ist nicht allein Sichtbarkeit, sondern Aufdringlichkeit; dies bedeutet, dass die Nichtaufrechterhaltung der vielen kleineren Normen, die in der Etikette unmittelbarer Kommunikation wichtig sind, auf die Akzeptierbarkeit des Unterlassens in sozialen Situationen einen sehr durchdringenden Effekt haben kann“ (Goffman 1975: 158).

Bei den Sonderschülern kann, je nach Grad der sozialen Benachteiligung, davon ausgegangen werden, dass sie ‚von Geburt an‘ diskreditierbar sind, bspw. wenn ihre Eltern Sozialhilfeempfänger sind, die in einem sozialen Brennpunkt leben. Falls sie im Vorschulalter keine Diskriminierung erfahren haben sollten, tritt dies spätestens im Schulalter ein. Sie werden als defizitär wahrgenommen und getrennt von den anderen Kindern unterrichtet. Wer innerhalb des Kontextes der Sonderschule die Diskreditierbarkeit nicht bewusst wahrnimmt, wird spätestens beim Übergang in das Berufsleben die (schockartige) Erfahrung der Stigmatisierung machen.

Personale und soziale Identität

Grundlegende theoretische Annahme dabei ist, dass Individuen in Interaktionsprozessen eine personale und eine soziale Identität ausbilden. Diese stellen unterschiedliche Aspekte ihres Selbst dar (vgl. Goffman 1975). Die soziale Identität ist die Gesamtheit der sozialen Rollen, die ein Individuum einnimmt – gemäß der Erwartung an rollenförmigem Handeln. Dabei muss zwischen der „virtuellen“ und der „aktualen“ sozialen Identität unterschieden werden. Erstere beschreibt die soziale Rolle, die einem Individuum in einer Interaktion unterstellt wird, letztere beschreibt die soziale Rolle, die von dem Individuum tatsächlich eingenommen wird (vgl. Goffman 1975: 72). Die soziale Identität wird durch soziale Zeichen verkörpert, wie z.B. Berufsbezeichnungen (vgl. Goffman 1975: 77). Die persönliche Identität hingegen wirkt individuierend. Sie macht es möglich, ein Individuum von allen anderen zu unterscheiden; sie ist auf eine individuelle Einzigartigkeit ausgerichtet (Goffman 1975: 74). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sowohl die soziale Identität als auch die personale Identität Definitionen anderer über die eigenen Person darstellen, wo bei erstere in sozialen Beziehungen, letztere in persönlichen Beziehungen zu Tage tritt (vgl. Goffman 1975: 132). Beide Identitätsformen sind von der Ich-Identität zu unterscheiden. Diese ist zunächst eine subjektive und reflexive Angelegenheit (vgl. Goffman 1975: 132). Sie reflektiert die personale und soziale Identität

einer Person.⁴⁸

„Der Begriff soziale Identität erlaubte uns, Stigmatisierung zu betrachten. Der Begriff persönliche Identität erlaubte uns, die Rolle der Informationskontrolle im Stigma-Management zu betrachten. Die Idee der Ich-Identität erlaubt uns, zu betrachten, was das Individuum über das Stigma und sein Management empfinden mag, und führt uns dazu, den Verhaltensregeln, die ihm hinsichtlich dieser Dinge gegeben werden, besondere Aufmerksamkeit zu widmen“ (Goffman 1975: 133).

Dies begründet, warum die Ich-Identität vermittelt durch die soziale und personale Identität beschädigt werden kann. Die Ich-Identität wird aufgrund von Stigmata vermehrt reaktiv gebildet (vgl. Goffman 1975: 156).

„Täuschung“ als Stigma-Management

Eine Technik, sich gegen soziale Stigmatisierung zu schützen, ist die Täuschung. Der Vorteil des Täuschens besteht für den Betroffenen darin, dass der/die Stigmatisierte herausbekommen kann, was andere Personen wirklich von ihm/ihr halten, indem er sein Stigma erst später offenbart und die Reaktion der anderen abwartet (Goffman 1975: 108). Das Erlernen von Täuschen kann als eine weitere Kompetenz betrachtet werden, die Stigmatisierte im Stigma-Management erlernen (vgl. Goffman 1975: 103).⁴⁹ Beim Täuschen machen sich die Betroffenen die Tatsache zu Nutze, dass es sich bei der gesellschaftlichen Wahrnehmung eines Stigmas nicht um kognitives Erkennen, sondern um soziales Erkennen handelt (vgl. Goffman 1975: 88). In nicht vollständig bürokratisch-formalisierten sozialen (Arbeits-)Beziehungen können SonderschülerInnen diese Tatsache nutzen, wenn sie z.B. ihr Abschlusszeugnis erst nach einem ersten Kennenlernen und einem erfolgreichen Auftritt im Betrieb vorlegen – wo sie womöglich Vorgesetzte durch praktische Fähigkeiten überzeugen konnten. Täuschung ist eine mögliche Form der Rahmentransformation. In der „Rahmenanalyse“ (Frame Analysis) gilt Goffmans (1974) Interesse den intuitiven Kompetenzen der Einzelnen zur erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen. Goffman nennt als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Selbstdarstellung die Fähigkeit, eine Situation und die Anforderungen, die sie an die Einzelnen stellt, richtig zu erkennen.⁵⁰ Das Erkennen eines Rahmens ist mit der erfahrungsgeleiteten Deutung einer Situation gleichzusetzen. Implizites Erfahrungswissen zum adäquaten Handeln in einer Situation ist dem Einzelnen, aber auch der Gruppe der Beteiligten kollektiv verfügbar. Das Vorhandensein dieses Wissens ist zum einen die Voraussetzung für den Einzelnen, sich in einer Situation adäquat verhalten zu können, zum anderen auch die Bedingung dafür, dass die Situation überhaupt so stattfinden kann.

Allerdings sind auch „Fehlrahmungen“ durch einen oder mehrere Beteiligte möglich. In einem solchen Fall wird die Situation nicht als das erkannt, was sie ist – sondern verkannt. Der Kategorie der

⁴⁸ Soziale und personale Identität entsprechen dem „me“ in Meads (1967) Identitätskonzept. Die Ich-Identität ist jedoch weder mit dem „I“ aus Meads Identitätskonzept zu vergleichen, das eine vitalistische Antriebsquelle darstellt, noch mit dem „Self“ (vgl. Mead 1967). Vielmehr stellt das „Self“ bzw. die Fähigkeit, sich selbst als Objekt zu sehen (womit einerseits Reflexion, andererseits die Ausbildung eines generalisierten Anderen möglich wird), die Grundlage der Ich-Identität dar. Die Ich-Identität könnte als individuelle Interpretation der eigenen sozialen und personalen Identität beschrieben werden.

⁴⁹ Diese Fähigkeit birgt jedoch auch die Gefahr des „Sichhineinreitens“. In der Regel hat eine Täuschung die nächste zur Folge (vgl. Goffman 1975: 107).

⁵⁰ Innerhalb eines Rahmens machen Situationen und Handlungen „Sinn“ und sind so den Einzelnen verständlich. „Sinn“ wird von Goffman erfahrungsbezogen verwendet – Dinge machen dann Sinn, wenn sie an bekanntes oder Überliefertes anknüpfen, Situationen machen dann Sinn, wenn sie bereits bekannten Situationen ähneln und somit keine Verwunderung hervorrufen. Rahmen sind übertragbar und transformierbar.

Täuschung in guter Absicht werden bspw. kurze, spielerische Vortäuschungen zugerechnet, in denen eine Person eine andere ‚zum Narren‘ hält. Bei einer solchen Täuschung wird davon ausgegangen, dass der Getäuschte nach der Aufklärung mitlacht. Ebenfalls zu den Täuschungen in guter Absicht gehören die „paternal constructions“, bei denen die Getäuschten vor einem Wissen, das ihnen Unbehagen bereiten könnte, geschützt werden (vgl. Goffman 1974). Für eine genauere Betrachtung der möglichen Täuschungsformen des Coachings scheint mir die Unterscheidung von Glaser/Strauss (1965) sinnvoll. Sie unterscheiden zwischen „offenen“ und „geschlossenen“ „Bewusstheitskontexten“, um verschiedene Formen des Täuschens zu erfassen. Bei einem geschlossenen Bewusstheitskontext weiß der Getäuschte nicht, wie ihm geschieht, hingegen weiß der Getäuschte im offenen Bewusstheitskontext um die Täuschung. Zwischen geschlossenem und offenem Täuschen befinden sich „Argwohn“ und „wechselseitige Täuschung“. Beim Argwohn ahnt der Getäuschte, wie ihm geschieht, bei der wechselseitigen Täuschung weiß er es, spielt aber Unwissenheit vor (vgl. Glaser/Strauss 1965). Alle vier Täuschungsformen (s.o.) können von Stigmatisierten angewendet werden, um ein Stigma-Management zu bewerkstelligen. Darüber hinaus können auch alle vier Täuschungsformen von den Coaches im Umgang mit den Jugendlichen angewandt werden. Die Täuschung im offenen Bewusstheitskontext stellt eine Art Spiel dar, das jedoch im Fall des Coaching zur Einprobung sozialer Verhaltensweisen in bestimmten Situationen dienen kann, bspw. wenn ein Coach den Jugendlichen wie einen gewöhnlichen Schulabgänger behandelt. Das Täuschen mit geschlossenem Bewusstheitskontext stellt in der Coaching-Situation hingegen eine ‚paternal construction‘ dar. Es ist denkbar, dass ein Coach Jugendliche ‚schützt‘, in dem er oder sie die Jugendlichen mit dem Ausmaß ihrer Defizite ‚verschont‘ und über sie hinweg täuscht.

Anpassung und Rebellion

Die Stigma-Erfahrung bringt auf der Ebene des Akteurs zwei Komponenten zu Tage. Erstens besondere Kompetenzen des Stigma-Managements (d.h. eine Sensibilität für die Diskriminierung und eine gewisse Schlauheit, damit umzugehen), zweitens wird eine depressive Komponente ausgebildet (z.B. Antriebsschwäche, Mutlosigkeit). Letztere findet auch ihren leiblichen Ausdruck (vgl. dazu Bourdieus (1982) Habitus-Konzept).⁵¹ Aufgrund dieser Überlegungen verstehe ich unter sozialem Stigma eine Zuschreibung, die im Prozess der Sozialisation (sprachlich) verinnerlicht und (leiblich) inkorporiert wird. Dabei müssen drei Phasen der Stigmatisierung unterschieden werden. (1) Die Phase des Kennenlernens und Verinnerlichens gesellschaftlicher Erwartungen und Normen. (2) Die Phase der Feststellung, dass die eigene Person (bzw. Persönlichkeit) diesen Erwartungen nicht entspricht und (3) die Phase des Umgangs mit der Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der eigenen soziale Rolle.

„Eine Phase dieses Sozialisationsprozesses ist die, in welcher die stigmatisierte Person den Standpunkt der Normalen kennen lernt und in sich aufnimmt und hierbei den Identitätsglauben der weiteren Gesellschaft und eine allgemeine Vorstellung davon erwirbt, wie es sein würde, ein bestimmtes Stigma zu besitzen. Eine andere Phase ist die, in welcher sie lernt, dass sie ein bestimmtes Stigma be-

⁵¹ Auch Link/Phelan (2001) verweisen auf letztere Komponente, doch bringen sie eine zusätzliche Perspektive ins Spiel. Ihrer Meinung nach werden Stigmatisierte in der Wahrnehmung (durch die sozialwissenschaftliche Forschung) als „passiv“, „hilflos“ oder „acquiescent“ zusätzlich negativ stereotypisiert. Sie verweisen darauf, dass stigmatisierte Gruppen „actively use available resources to resist the stigmatizing tendencies of the more powerful group“ (Link/Phelan 2001: 378).

sitzt, und diesmal im Detail die Konsequenz davon, es zu besitzen“ (Goffman 1975: 45).

In Bezug auf die SonderschülerInnen heißt das, dass sie zunächst die gesellschaftliche Erwartung eines erfolgreichen Schulbesuchs kennenlernen und verinnerlichen, dass sie in der Schule Versagenerfahrungen machen und dass sie darüber hinaus mit ihrem schulischen Misserfolg und ihrer Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte (und vergleichbaren Lebenskontexten) umgehen müssen. Nach Goffman gibt es drei mögliche Reaktionsweisen der Betroffenen. Diese Reaktionsweisen beschreiben keine Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, wie das Täuschen, sondern sie stellen unterschiedliche ‚Lebensentwürfe‘ von Betroffenen dar. Goffman beschreibt erstens (1) eine Form der Anpassung an die stigmatisierte soziale Rolle, zweitens (2) die Ausbildung einer eigenen Realität, die häufig mit einer Ingroup-Orientierung verbunden ist und drittens (3) die Schaffung einer neu definierten Realität, in der andere Normen gelten (vgl. Goffman 1975: 19). In Bezug auf die Sonderschüler sind aufgrund dieser Überlegungen mindestens drei Reaktionsweisen zu erwarten. Erstens (1) werden SonderschülerInnen vermutlich durch Anpassung an soziale Kontexte ihre defizitäre Herkunft kaschieren. Zweitens (2) werden sie sich durch den Zusammenschluss mit anderen SonderschülerInnen den gesellschaftlichen Erwartungen anderer (zumindest während der Schulzeit) entziehen.⁵² Bei solchen Ingroup-Formationen entwickeln die Jugendlichen häufig ein hohes Selbstwertgefühl. Drittens (3) werden sie in ihren Zusammenhängen eine Wertorientierung ausbilden, die in Differenz zu universalistischen, gesellschaftlichen Wertvorstellungen stehen. Hinweise für letztere Reaktionsweise wäre bspw. Rebellion, Delinquenz und jugendliche Schwangerschaften.

Stigmatisierte und ‚Normale‘ – der Coach als ‚wise person‘

Um die Prozesse des Kennenlernens, Verinnerlichens und des Umgangs mit einem sozialem Stigma zu beobachten, greife ich in meiner Arbeit Goffmans Idee auf und gehe der Frage nach, wie „gemischte Kontakte“ verlaufen, d.h. ich untersuche Momente, wenn Stigmatisierte und Normale „in der gleichen sozialen Situation sind“ (Goffman 1975: 22) – wie es im Coaching der Fall ist. Beim Coaching befinden sich der stigmatisierte Jugendliche und der Coach in unmittelbarer physischer Gegenwart, ihre Interaktionen werden in transkribierten Paarinterviews festgehalten und beobachtbar (vgl. Kapitel 6 und 9). Zudem sollen im Folgenden theoretische Überlegungen zur Rolle der Coaches im Job-Coaching mit sozial benachteiligten Jugendlichen angestellt werden, die ich im Fallvergleich wieder aufgreife (vgl. Kapitel 10).

Die Rollenausgestaltung des Coaches im Umgang mit den diskreditieren Jugendlichen kann mit der Rollenausgestaltung, wie Goffman sie für ‚wise persons‘ beschreibt, verglichen werden. Seinen Ausführungen zufolge sind ‚wise persons‘ oder ‚weise Personen‘ meist aufgrund ihrer besonderen Situation mit Stigmatisierten persönlich vertraut sind und können ihnen mitfühlen.

„Weise Personen sind die Grenzpersonen, vor denen das Individuum mit einem Fehler weder Scham zu fühlen noch Selbstkontrolle zu üben braucht, weil es weiß, dass es trotz seines Mangels als ein gewöhnlicher anderer gesehen wird (Goffman 1975: 40).

Die Job-Coaches können als ‚weise Personen‘ betrachtet werden, obwohl sie nicht eine ihr Innerstes

⁵² Personen einer bestimmten Stigmakategorie haben die Tendenz, in kleinen Sozialgruppen zusammenzukommen. Dies ist nicht mit Gruppenbildungsprozessen im klassischen Sinn zu verwechseln, die Verbände ausbilden und geregelt interagieren (Goffman 1975: 35).

verändernde persönliche Erfahrung durchgemacht haben, wie Goffman es für viele ‚wise persons‘ annimmt. Eine weitere Möglichkeit zur ‚wise person‘ zu werden ist ihm zufolge dann gegeben, wenn Personen über längere Zeiträume mit Stigmatisierten beruflichen Kontakt haben (vgl. Goffman 1975: 42). Die untersuchten Coaches haben die Jugendlichen in der Regel über zwei Jahre hinweg betreut und sind oft zusammen mit ihnen bei den Arbeitgebern oder Vermietern der Jugendlichen aufgetreten. Aufgrund ihrer beruflichen Funktion als Coaches sind sie mit der stigmatisierten Person verbunden. Jedoch muss auch im Fall einer professionellen Vertrautheit zwischen beiden Personen Sympathie und Respekt gegeben sein.

„Das Ich muss nicht nur angeboten, es muss akzeptiert werden“ (Goffman 1975: 41).

‚Weise Personen‘ können darüber hinaus auch das Stigma-Management für die Betroffenen übernehmen. Sie wirken dann als protektive Person, die *für* den Betroffenen den Makel kaschiert (Goffman 1975: 123). Im Fall einer protektiven Coaching-Beziehung ist anzunehmen, dass die Übernahme des Stigma-Managements für den Betroffenen mit einer Täuschung des Jugendlichen durch die ‚wise person‘ einhergeht. Die weise Person täuscht dann den Jugendlichen über bestimmte Kontexte, oder sie täuscht andere über das Stigma des Jugendlichen. Im Fall des Coaching sollen die Jugendlichen jedoch Lernen, mit ihrer Diskreditierbarkeit in der beruflichen Ausbildung (und in anderen Lebensbereichen) umzugehen, weshalb ein Coach, der die Rolle einer protektiven ‚wise person‘ einnimmt, nicht professionell handelt. Im Gegenteil, versucht auch der Coach das Stigma des Jugendlichen zu kaschieren, so wird in der Coaching-Beziehung kein konstruktiver Umgang mit dem Stigma betrieben, sondern eine einfache Abwehr oder Idealisierung. Es erscheint deshalb sinnvoll, wenn die Coaches die Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Erwartungen konfrontieren und Hilfen zur Bewältigung des Umgangs mit diesen bieten. Die Coaches sollten deshalb die Rolle der ‚wise person‘ nur bedingt einnehmen. Es ist wichtig, dass sie einen normalen Umgang mit den Jugendlichen üben und als normale Person mit ihnen in Beziehung treten.

„Voraussichtlich wird das Individuum, je mehr es mit Normalen verbunden ist, sich desto mehr in nicht-stigmatischen Begriffen sehen, obwohl es Zusammenhänge gibt, in denen das Gegenteil wahr zu sein scheint“ (Goffman 1975: 134).

Die Strategie des Coaching ist es, den Jugendlichen normale Ansprüche und Selbstansprüche von Jugendlichen näher zu bringen. Es ist ihre Aufgabe, die Jugendlichen für Bewerbungen zu motivieren bzw. ihre Defizite zu kompensieren und ihr Selbstbewusstsein zu stärken, um den direkten Weg der beruflichen Ausbildung zu versuchen bzw. einzuschlagen und nicht im beruflichen Bildungssystem den gesellschaftlichen Anforderungen auszuweichen. Die Tendenz, sich Aufgaben nicht zu stellen, ist bei den Jugendlichen auch aufgrund der depressiven Komponente des sozialen Stigmas vermutlich gegeben. Es besteht die Gefahr, dass die Betroffenen einen zweifelhaften Sekundärgewinn aus ihrem sozialen Stigma ziehen und sich ‚normalen‘ gesellschaftlichen Aufgaben nicht stellen.

5.3. Rollenübernahmekompetenz im Coaching

Die folgenden Überlegungen knüpfen an Meads (1967) Begriff des Erwerbs von Rollenübernahmekompetenz im Zuge der Entwicklung eines Selbst (Self) an. Mead unterscheidet zwischen „me's“ - internalisierten und reflexiv einholbaren Rollenerwartungen - und dem ‚I‘, der leiblich fundierten Antriebsbasis des Handelns. Für ihn besteht gelungene Vergesellschaftung/Individuierung in einer zunehmenden Integration und Reflexivität von Rollenidentitäten („me's“), die auf die Fähigkeit zuläuft, mit Erwartungen eines ‚generalized other‘ umgehen zu können (vgl. Mead 1967).

Der ‚generalized other‘

Mead verwendet den ‚generalized other‘ als Begriff für die Gesamtheit der Erwartungshaltungen einer Gesellschaft in ihrer Konflikthaftigkeit *und* Systemhaftigkeit.

„The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called “the generalized other”. The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community” (Mead 1967: 154).

Dieser ‚generalized other‘ stellt eine Abstraktion von allen konkreten Gemeinschafts- und sozialen Beziehungen dar. Es ist nicht möglich ihm ‚anzugehören‘ wie den konkreten Gemeinschaften, die durch ‚particular others‘ repräsentiert werden. Identitätsentwicklung auf dem Niveau des ‚generalized other‘ verlangt die Fähigkeit, von konkreten sozialen Rollenbeziehungen unabhängig handeln zu können und sich dabei auf die Institutionen einer Gesellschaft zu beziehen.

„The wider the society the more definite universal these objects [institutions, L.P.] must be. In any case there must be a definite set of responses, which we may speak of as abstract, and which can belong to a very large group” (Mead 1967: 162).

Um auf die komplexen Erwartungshaltungen der ‚weiteren‘ Gesellschaft mit ihren Institutionen und Funktionssysteme (z.B. ihrem Beschäftigtensystem) adäquat reagieren zu können, muss die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen darauf hinarbeiten, die Entfaltung dieser abstrakten Rollenkompetenzen vorzubereiten und einzuüben. Sie zeichnen sich durch zwei Qualitäten aus: Universalität und Spezifität. Universalität bezieht sich auf den Allgemeinheitsgrad institutioneller Inklusionsregeln. Eine universalistische Orientierung kann damit als Werthaltung und Kompetenz beschrieben werden, die auf allgemein gültige Aussagen oder Handlungen abzielt. Mit Spezifität ist die Kenntnis der Details von Handlungspraktiken in spezifischen, funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsbereichen gemeint. Neben einem universalistischen Weltverhältnis ist für adäquates Handeln in hochgradig ausdifferenzierten Bildungs- und Beschäftigtensystem einer arbeitsteiligen Gesellschaft eben auch die Kenntnis spezifischer Kulturtechniken erforderlich, die in Formen expliziten (Bildungszertifikate) und impliziten (Fertigkeiten, soziale Kompetenzen) Bildungswissens vermittelt wird. Beides muss gewährleistet sein, wenn langfristige Handlungsfähigkeit, über Statuspassagen und einzelne Lebensbereiche hinaus gegeben sein soll. Mead kümmerte sich allerdings, neben den kognitiven Kompetenzen, weniger um die emotionalen Grundlagen der Ausbildung einer Rollenübernahmekompetenz. Eine Orientierung auf abstrakte Beziehungen scheint die erwünschte Fähigkeit aber noch nicht zu sichern. In Goffmans Konzept der ‚wise person‘ taucht implizit der emotionale Aspekt auf, der notwendig ist, um Erwartungen von ‚particular others‘ aufnehmen zu können. Dieser beinhaltet die Dimensionen der Vertrautheit und des Respekts. Nur vertraute Personen können Goffman zufolge dem Stigmatisierten glaubhaft ver-

sichern, dass sie seine oder ihre Identität anerkennen. Daraus ist zu schlussfolgern, dass Stigmatisierte stärker als normale Individuen diffuse und partikularistische Sozialbeziehungen benötigen, um die Erfahrung zu machen, dass sie wirklich anerkannt werden.

Mitgefühl ‚an‘ der Wertorientierung des Coaches

In Schelers (1973) Theorie der Wertgefühle findet sich eine aufschlussreiche Begründung für die Notwendigkeit einer emotionalen Fundierung der individuellen Einsicht in höhere Wertgesetze. Die Fähigkeit, Mitgefühl „an etwas“ zu entwickeln, wird Scheler zufolge erst dann entwickelt, wenn das Individuum die Erfahrung von Einfühlung und Mitgefühl „mit etwas“ machen konnte. Das Mitgefühl „mit etwas“ beschreibt das unmittelbare Gleichfühlen zweier Personen. Das Mitgefühl „an etwas“ entspricht der Mead’schen Idee der Rollenübernahme, bei der eine Person Einblick in die Handlungs- und Wertorientierung eines anderen erlangt. Diese Fähigkeit kommt einem Fremd- und Fernerfassen auch insofern gleich, als die Person, der mitgeföhlt wird, nicht anwesend sein muss. Trotzdem unterscheidet sich Schelers Konzept des Mitgeföhls von dem Rollenübernahmekonzept, da Individuen nur dann Mitgeföhle entwickeln können, wenn sie in ihrer Sozialisation die Handlungsideale des anderen kennen gelernt und verinnerlicht haben. Das Individuum muss die Qualität des Zustandes, dem nachgeföhlt werden soll (in deutlicher Differenz zum Subjekt dem nachgeföhlt wird), wenigstens schon einmal durch Einfühlung mit der Subjektgattung, der es nachgeföhlt, erlebt haben, wenn die distanzierte Nachgeföhlung – das Mitgeföhle ‚an‘ etwas - möglich sein soll (vgl. Scheler 1973: 105). Die Idee, mittels kognitiver Abstraktion von konkret antizipierbaren Erwartungen der ‚particular other‘ würden Individuen rationale Einsicht in allgemeingültige Verhaltensregeln (‚generalized other‘) gewinnen, wird durch dieses phänomenologische Fundierungsgesetz bestritten. In Schelers Perspektive ist nicht die Rollenübernahme der Position des anderen konstitutiv für verständnisvollen Umgang miteinander, sondern das Wiederentdecken eigener Handlungsideale im Verhalten der anderen. Es erscheint mir sinnvoll, Meads Konzept der Rollenübernahmekompetenz um die Idee des Mitgeföhls ‚an‘ etwas zu erweitern, um den Stellenwert des Vertrauens und der Sympathie im Umgang mit Stigmatisierten besser herausarbeiten zu können - im Konzept der ‚wise person‘ wurde er bereits angedeutet. Wenn im Coaching ein vertrauensvoller Umgang zwischen Coach und Jugendlichen gepflegt wird, können möglicherweise vom Jugendlichen die Handlungs- und Wertideale des Coaches nachgeföhlt werden. Zudem führen diese Überlegungen zu einem weiteren Aspekt, der Vermittlung von Werten und Normen in zwischenmenschlichen Beziehungen.

„At the center of Scheler’s ethics is the principle of solidarity of all moral beings. It implies that, with regard to their respective values, each is co-responsible for each and for all. This is, because the ultimate moral value of the personality is disclosed to the individual only if he associates himself with the other person’s own acts of love” (Schütz 1966: 177).

Durch diese grundlegenden theoretischen Überlegungen wird die Wichtigkeit der Freiwilligkeit, des gegenseitigen Respekts und des Vertrauens als Voraussetzung für eine gelingende Arbeitsbeziehung zwischen Jugendlichen und Coaches deutlich.

Der emotionale Aspekt einer Sozialbeziehung kann jedoch leicht in Widerspruch treten zu den allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen an Universalität und Spezifität als Bestandteil der Sozialisation und der Wertorientierung eines Individuums. Universalität kann ohne den Hintergrund

‚warmer‘ partikularer Beziehungen nicht gelebt werden, während ein Verbleib in partikularen, familiären Handlungsorientierungen die Grenzen der partikularen Sozialwelten nicht überschreiten kann. Dies ist ein allgemeines Problem der Individualisierung in modernen Gesellschaften, an dem viele Institutionen und Individuen scheitern. Für die Sozialisation von SonderschülerInnen - und für das Coaching mit ihnen - dürfte dieses Paradoxon moderner Vergesellschaftung besondere Schwierigkeiten mit sich bringen.

Paradoxe Anforderung an das Coaching

Die Job-Coaches fungieren beim Coaching als Träger der gesellschaftlichen Erwartungen, die an SchulabgängerInnen herangetragen werden. Sie stellvertreten quasi die allgemeine gesellschaftliche Erwartung an Selbstorganisation bzw. einen unternehmerischen Selbstanspruch der SchulabgängerInnen. Gleichzeitig werden die Coaches zu Vertrauten der Jugendlichen, als ‚wise persons‘ (Goffman 1975) erlangen sie Einsicht in ihre Stigmatisierungserfahrungen. Aus theoretischer Perspektive sollten die Job-Coaches zudem idealtypisch den ‚generalized other‘ darstellen, der die Jugendlichen mit universellen gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert. Dies ist u.a. beachtenswert, weil davon auszugehen ist, dass gerade benachteiligte Jugendliche über ihre familiäre Situation allgemeine gesellschaftliche Erwartungen nur eingeschränkt erlebt haben. An sie wurden bestimmte Erwartungen evtl. gar nicht gestellt. Außerdem haben sie im Umgang mit Deutungsmustern tendenziell weniger Unterstützung durch ihre Eltern und Gleichaltrige genossen als andere Schüler. Gleichzeitig stellen die Coaches aber auch vertraute Personen für die Jugendlichen dar. Diesbezüglich soll untersucht werden, inwiefern der vom Modellprojekt entwickelte Begriff des ‚professionellen Freundes‘ die Rolle der Coaches adäquat beschreibt.⁵³

5.4. Präzisierung der Fragestellung

Die Frage nach einer gelingenden beruflichen Orientierung, die ein Stigma-Management voraussetzt, das eine berufliche Integration der Jugendlichen nicht verhindert, ist um so brennender, da die Gruppe der schulabschlusslosen Jugendlichen heute zwar kleiner, gleichzeitig aber auch ‚sichtbarer‘ geworden ist. Sie bilden eine ‚normabweichende Minderheit‘ und sind zudem älter als andere Jugendliche und müssen mit diesen auf dem Arbeitsmarkt um Ausbildungsplätze konkurrieren.

SonderschulabgängerInnen befinden sich in einer extrem schwierigen Ausgangslage. Die Verschränkung von sozialen und ökonomischen Problemen der Familien der Jugendlichen, ihr geringes kulturelles Kapital und ihre mangelnde Aktivität in der beruflichen Orientierung bringen die Jugendlichen in eine komplexe Problemsituation, die durch ihren Sonderschulbesuch und die damit verbundenen negative Etikettierung als ‚lernbehindert‘ weiter verstärkt wird.

Die Teilnahme am Modellprojekt Job-Coaching stellte ein Inklusionsangebot für sozial benachteiligte Jugendliche von Sonderschulen für Lernbehinderte aus NRW dar. Symbolisch erhielten die Schü-

⁵³ Auf den ersten Blick scheint dieser Ausdruck einen Widerspruch in sich darzustellen. Eine professionelle Beziehung ist für gewöhnlich institutionell eingebettet und beinhaltet bestimmte, abgrenzbare Aufgaben und Bereiche. Die Aufgaben, die Freunde füreinander übernehmen, sind hingegen unspezifisch und diffus. Sie lassen sich meist nicht auf bestimmte Lebensbereiche einschränken.

lerInnen durch die Teilnahme am Projekt die Möglichkeit, ihre Lage zu ‚normalisieren‘. Ihnen wurde die Tatsache, dass sie ausgewählt wurden, als Gewährung einer Aufstiegsgelegenheit präsentiert. Faktisch erhielten sie Unterstützung bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen, d.h. ihre Berufsorientierung wurde praktisch gefördert. Darüber hinaus intendierte das Projekt, dass die Coaches als ‚professionelle Freunde‘ ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Jugendlichen aufbauen. Die berufliche Orientierung und die Wahrnehmung von Inklusionsangeboten, wie z.B. einem Lehrstellenangebot, setzte wie in anderen Maßnahmen selbständiges Engagement der Jugendlichen voraus, dieses wurde jedoch durch eine emotionale Unterstützung der Coaches gefördert.⁵⁴ Aus methodischer Sicht handelt es sich beim Job-Coaching von sozial benachteiligten Jugendlicher um eine aufschlussreiche Konstellation. Individuen mit Ressourcenmangel werden von einer Person ihres Vertrauens mit Deutungsmustern konfrontiert, die sie wenig oder nicht kennen, und erhalten zudem konkrete Angebote, um kennengelernte Deutungsmuster erproben zu können.

Wie müssen Anspruch und Entlastung im Coaching vermittelt werden, damit den Coaches eine Vermittlung universalistischer Wertorientierung und den Jugendlichen eine Stigma-Bearbeitung gelingt, die eine berufliche Orientierung fördert?

5.5. Hypothesen

Ich gehe davon aus, dass die doppelte strukturelle Benachteiligung (Stigma der Lernbehinderung und sozial benachteiligte Herkunft) sich in der Subjektivität der Jugendlichen niederschlägt und eine ‚reaktive Ich-Identitätsbildung‘ begünstigt, d.h. eine Abwehr von gesellschaftlichen Erwartungen oder eine Überanpassung an diese. Beide Reaktionsweisen ziehen vermutlich eine gewisse Passivität bzw. Mutlosigkeit in der beruflichen Orientierung nach sich. Zudem verlassen die Jugendlichen die Sonderschule mit Wissens- und Kompetenzdefiziten, die ihre Berufsorientierung erschwert. Das Job-Coaching versucht, auf diese komplexe Problemlage zu reagieren, indem es ein fachliches und emotionales Unterstützungsangebot macht, dass die Jugendlichen zur Bearbeitung ihres Stigmas nutzen können.

Die nachfolgenden Hypothesen fokussieren die vier zu untersuchenden Aspekte:

(1) soziale Herkunft, (2) Schule, (3) Berufsorientierung und (4) Job-Coaching-Prozesse.

(1) SonderschülerInnen sind sozial benachteiligt: Jugendliche von Sonderschulen für Lernbehinderte stammen aus instabilen, kinderreichen Familien mit geringer Bildungsressourcen; sie erhalten wenig Unterstützung durch ihre Eltern und besitzen mangelnde berufliche Netzwerke.

(2) Der Sonderschulbesuch wirkt als negative Etikettierung und Stigma: Die Jugendlichen kennen die Norm eines qualifizierten Bildungsabschlusses, wissen um ihre Benachteiligung, verinnerlichen die negativen Fremdzuschreibungen und reagieren passiv in ihrer beruflichen Orientierung.

⁵⁴ Nach der Schule werden SonderschulabgängerInnen - wie andere Schulabgänger - mit der gesellschaftlichen Erwartung konfrontiert, sich unternehmerisch selbst zu organisieren (wie Konzepte und Maßnahmen der Bundesregierung verdeutlichen, z.B. JUMP, Job aktiv, Ich-AG), ohne ihre spezifische Lage und Subjektivität zu berücksichtigen.

(3) Die modellhaft aufgezeigten Formen des Stigma-Managements stehen einer gelingenden beruflichen Orientierung der Jugendlichen entgegen: Die Jugendlichen tendieren zu Überanpassung und Rebellion aus der sie herausgeführt werden müssen.

(4) Der Coach als ‚particular‘ und ‚generalized other‘: Indem die Coaches den Jugendlichen universalistische Wertorientierungen vermitteln und ihnen als vertraute Personen persönliche und soziale Anerkennung schenken, können die Jugendlichen Techniken zur Bewältigung ihrer ‚beschädigten Identität‘ entfalten, die eine erfolgreiche berufliche Integration fördert.

6. Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dargestellt und begründet. Ziel der Arbeit ist es, mit der gewählten methodischen Herangehensweise die Subjektivität in ihrer Vermittlung mit objektiven Gegebenheiten zu untersuchen (vgl. Kohli 1978: 24). Dazu bediene ich mich einer Methodentriangulation.

6.1. Methodentriangulation

Eine Methodentriangulation bietet sich aus folgenden Gründen zur Untersuchung der dargestellten Problematik der Jugendlichen von Sonderschulen für Lernbehinderung an:

„Die Erforschung sozialer Kontextbedingungen verlangt die Anwendung solcher statistischer Verfahren, mit denen handlungsrelevante soziale und ökonomische Strukturen anhand von sozialdemographischen Variablen und anderen objektiven Merkmalen sozialer Prozesse untersucht werden können. Wenn intentionale Handlungsgründe den Gegenstand der Forschungstätigkeit bilden, so müssen Verfahren der Beobachtung und Befragung zur Anwendung kommen, mit deren Hilfe die dem Handeln der Akteure zugrundeliegenden Motive, Präferenzen und Überzeugungen rekonstruiert werden können“ (Kelle 1994: 92)

Die strukturellen Zwänge der Jugendlichen und ihrer Familien stehen in Wechselwirkung mit den Deutungsmustern und Orientierungen der Jugendlichen bei der Bewältigung des Übergangs von Schule ins Erwachsenenleben. Deshalb ist es erstens sinnvoll, die sozio-ökonomischen Bedingungen der Familien der Jugendlichen in eine Untersuchung der ‚beschädigten Identität‘ von sozial benachteiligten Jugendlichen und der von ihnen entwickelten Suchstrategien bei der Berufsorientierung mit einzubeziehen. Die aus dem zweiten Erhebungsschritt, den offenen Interviews, hermeneutisch gewonnenen Deutungsmuster der Jugendlichen erhalten erst im Kontext ihrer noch aufzuzeigenden materiellen und kulturellen Restriktionen einen Sinn. Drittens verlangt die Untersuchung des Stigma-Managements eine interaktionistische Herangehensweise, um wechselwirksame Selbst- und Fremdzuschreibungen der Jugendlichen in Interaktion mit den Coaches sichtbar machen zu können. Die Erhebung von Paarinterviews mit den Jugendlichen und ihren Coaches produziert die Daten, die für eine Untersuchung der interaktiven Dimension von Stigma-Management notwendig sind. Die quantitativ gewonnenen Einsichten in die Familiensituation, die Schulkarriere und das Arbeitsverhalten der Jugendlichen bilden Leitfragen für die interpretative Auswertung der Interviews. Ausgewählte Informationen aus den von mir durchgeführten Experteninterviews bereichern das vorliegende Datenmaterial und die folgende quantitative Auswertung der Befragung von SonderschülerInnen und SonderschulabgängerInnen um den Blickwinkel der Institutionen, die die Lebensverläufe der benachteiligten Jugendlichen strukturieren. Die Experteninterviews mit einer Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte (NRW) und einem Berufsberater für Behinderte (Berlin) wurden dabei nicht als individuumsbezogenes Datenmaterial betrachtet, sondern finden als Struktur- und Institutionen-Daten Eingang in die Auswertung (vgl. Bogner/Littig/Menz 2002).

„[Experteninterviews] zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass nicht die Gesamtperson mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs den Gegenstand der Analyse bildet“ (Erzberger 1998: 105).

Vielmehr steht bei der Auswertung der Experteninterviews der organisatorische oder institutionelle

Zusammenhang der zu untersuchenden Personen im Mittelpunkt des Interesses. Bei Experteninterviews stehen die Informanten zwar mit dem Lebenszusammenhang der untersuchten Personen in Verbindung, sind aber nicht mit ihnen identisch. Auch wenn persönliche Einschätzungen der ExpertInnen Gegenstand des Experteninterviews sein können, zielt das Interview auf ihr Expertenwissen über die interessierende, personenbezugsunabhängige Thematik (vgl. Meuser/Nagel 1991). Aus den angeführten Gründen bediene ich mich in meiner Untersuchung der Methodentriangulation von quantitativem und qualitativen Datenmaterial. Die theoretischen Ausführungen machen deutlich, dass ein Zusammenhang von sozialer Benachteiligung, dem Sonderschulbesuch und der beruflichen Orientierung der Jugendlichen besteht.

6.2. Zur quantitativen Untersuchung

Die quantitative Untersuchung dient einer detaillierten Beschreibung der Gruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen von Lernbehindertenschulen. Es sollen erste Zusammenhänge von sozialer Benachteiligung und kulturellem Ressourcenmangel, familiärer Konfliktlagen und der Überweisung an Sonderschulen, sowie die Freundschaften und beruflichen Netzwerke der Jugendlichen untersucht werden. Auf der Grundlage der im Rahmen der standardisierten Erhebung der Nachwuchsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Berlin) erhobenen Daten können sowohl Aussagen über die soziale Herkunft und die schulische Karriere der Jugendlichen als auch über das Gefühl der Jugendlichen, von ihren Coaches unterstützt zu werden und die Einschätzungen der Jugendlichen durch die Coaches getroffen werden. Mit Hilfe deskriptiver Analysen werden die spezifischen Merkmale der Untersuchungsgruppe dargestellt und erste Antworten auf die Hypothesen gegeben. Darüber hinaus dient das quantitative Datenmaterial der Sampling-Konstruktion der qualitativen Studie (vgl. Kapitel 8).

6.3. Zur qualitativen Untersuchung

Um die Frage nach einem gelungenem Stigma-Management als Voraussetzung für eine berufliche Orientierung der Jugendlichen beantworten zu können, stellt die quantitative Auswertung nur den ersten Schritt dar. Die Frage nach dem Gelingen des Stigma-Managements hebt methodisch auf die Interaktions- und Aushandlungsebene sowie auf die Genese der Identität der Jugendlichen ab. Beide werden im Rahmen eines sinnverstehenden Zugangs, der auf der Ebene der subjektiven Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen ansetzt, einer Analyse zugänglich gemacht (vgl. Bude 1984: 13). Die biographische Methode dient dabei der detaillierten Erfassung der Zusammenhänge zwischen sozialer Umwelt und der Erforschung der handelnden Subjekte (vgl. Lamnek 1993: 352). Das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftlichkeit spitzt sich in der biographischen Dimension besonders zu, indem sie objektive Daten bzw. die darin offenbarten gesellschaftlichen Strukturen in ihrer Verknüpfung mit dem subjektiven Erleben beleuchtet (vgl. Kohli 1985: 503). Dabei stehen Handlungs- und Strukturebene in einer dialektischen Beziehung zueinander.

„Im Unterschied zum differenzierungstheoretischen verankerten Konzept Mayers legt Kohli in seinen Überlegungen den Schwerpunkt auf die Zeitdimension. Geht Mayer von der Sozialstruktur aus, durch deren Segmente sich gewissermaßen der Lebenslauf bewegt, wählt er die umgekehrte Blick-

richtung: Er geht vom Lebenslauf selbst aus mit seinen Phasierungen und Entwicklungsdynamiken. Im Hintergrund stehen dabei sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Konzepte sowie die Theorie der Altersschichtung. Der Vorteil dieses Zugangs liegt darin, dass handlungstheoretische Gesichtspunkte [...] zum Tragen kommen, und eine Dichotomisierung von Struktur und Handlung vermieden wird“ (Wohlrab-Sahr 1992: 8).

Die vorliegende Forschung konzentriert sich auf einen ausgewählten Ausschnitt der Biographie der Jugendlichen, dem Übergang von der Schule in den Beruf. Dieser Ausschnitt stellt eine zentrale Statuspassage im Leben der Jugendlichen dar, weil in modernen Gesellschaften der gesamte Lebenslauf um das Erwerbssystem organisiert ist (Kohli 1985: 3). Das berufsbiographische Handeln wird also in seinen Wechselwirkungen zum Stigma-Management der Jugendlichen in den Vordergrund des Interesses gestellt.

Interviewanbahnung und Interviewzeitpunkt

In der Zeit von Juli bis September 2002 wurden 8 narrative Interviews mit Jugendlichen und Coaches des Job-Coaching-Modellprojektes von mir durchgeführt. In der Regel dauerte ein Interview ca. 75 Minuten. Es wurde mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Die Interviewanbahnung verlief dabei in der Regel folgendermaßen: Ich kontaktierte die Job-Coaches der ausgewählten Jugendlichen telefonisch und stellte mein Vorhaben vor. Mit einer Ausnahme⁵⁵ waren alle Coaches an einem Interview zusammen mit dem oder der von ihnen betreuten Jugendlichen interessiert und willigten ein, ein Treffen zu arrangieren. In den meisten Fällen fand das Interview bei den Jugendlichen zu Hause statt. In zwei Fällen fand es bei den Coaches, und in zwei weiteren Fällen an einem neutralen Ort statt. In der Regel entspricht der Ort des Interviews dem Ort, an dem auch das Job-Coaching hauptsächlich stattgefunden hat.

Der Zeitpunkt des Interviews war strategisch günstig. In den meisten Fällen fand das Interview ein bzw. zwei Wochen vor Beendigung des Job-Coaching statt, so dass Jugendliche und Coaches diesen Anlass nutzen konnten, um bilanzierend über die gemeinsame Arbeit zu sprechen. Dies erhöhte einerseits vermutlich die Bereitschaft der Jugendlichen, sich an dem Interview zu beteiligen. Darüber hinaus zeigte sich, dass es zur Einschätzung und Bewertung der Coaching-Beziehung höchst aufschlussreich ist, zu erfahren, mit welchem Gefühl die Jugendlichen in die naheliegende Zukunft blicken und welche Vereinbarungen Coaches und Jugendliche für die Zeit nach dem Coaching getroffen hatten.

Interviewform

Die Interviews mit beiden Coaching-Partnern können als kleinste Form einer Gruppendiskussion betrachtet werden, aber auch als Paarinterviews. Ich ziehe letztere Beschreibungsweise vor, da ich betonen möchte, dass Jugendliche und Coaches in Bezug aufeinander miteinander kommunizieren *und* dabei eine gemeinsame Situationsdefinition entwickeln. Beides ist zwar auch in Gruppendis-

⁵⁵ Bis auf Frau Mayer willigten alle Coaches auf meine Bitte, ein Interview mit ihnen und dem zum Zeitpunkt der standardisierten Befragung von ihnen betreuten Jugendlichen zu führen ein. Frau Mayer äußerte Bedenken, ob sie die damals von ihr betreuten Jugendlichen an einem solchen Termin teilnehmen würden und berichtet von Konflikten mit ihren Jugendlichen. Sie erbat sich Bedenkzeit und willigte erst beim zweiten Gespräch zu einem Interview ein. Ihre Versuche, die im Jahr 2001 betreuten Jugendlichen zu kontaktieren, schlugen jedoch fehl. Sie bot daraufhin an, ein Treffen mit den derzeit von ihr betreuten Jugendlichen zu arrangieren.

kussionen zu beobachten, jedoch fokussiert die Auswertung dieser häufig auf die inhaltliche Konsens- und Dissensbildung der Gruppe und vernachlässigt die kommunikativen Strukturen der Konstruktionsprozesse.

Das Paarinterview fokussiert auf die interaktiven Prozesse des Job-Coaching. Die Interviewpartner müssen bspw. das mit der Eingangfrage geschaffene Handlungsproblem gemeinsam lösen. Sie müssen aushandeln, wer zu sprechen beginnt und wie weit sie in ihrer Erzählung zurück gehen, wie und ob sie auf die Geschichte des anderen Bezug nehmen. Es kann beobachtet werden, wie die Befragten im Interview aufeinander Bezug nehmen, kooperieren, einander unterstützen oder widersprechen. Darüber hinaus zeigt sich, inwiefern Situationsbeschreibungen und normative Ansprüche von der anderen Person validiert oder in Frage gestellt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere in Bezug auf Faktenfragen die Anwesenheit der Coaches zu wahrheitsgemäßerem Antworten der Jugendlichen führt und damit zu einer größeren Validität der Daten. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass sowohl bei den Coaches als auch bei den Jugendlichen der Wunsch nach einer gelungenen Außerdarstellung besteht, d.h. dass sie ihre Coaching-Beziehung als gelungen darstellen möchte. Dies könnte wiederum zur Folge haben, dass diskrepante Einschätzungen der Befragten ausgeblendet werden, da die Befragten einen offenen Dissens vermeiden wollen. Die Anwendung solcher Strategien muss als Möglichkeit bedacht und bei der Interpretation berücksichtigt werden. Sie können über die Beziehungsstruktur und die Sozialform des Coaching Aufschluss geben. Paarinterviews bringen zwar praktische Schwierigkeiten mit sich, liefern aber ausgezeichnetes Material zur Untersuchung des Coaching-Prozesses.⁵⁶ Die transkribierten Interviews werden dabei als Interaktionsprotokolle betrachtet (vgl. Soeffner 1989, Oevermann 1981). Die Beobachtung der Interaktion zwischen Coach und Jugendlichen in der Interviewsituation ermöglicht die Rekonstruktion der Interaktion beider Partner im Coaching.

Es wurde eine offene Interviewform⁵⁷ gewählt, die es den Befragten ermöglicht, sowohl narrative Passagen zu entwickeln, als auch miteinander in Dialog zu treten. Als Einstieg wurde eine Frage nach dem Beginn des Coaching gewählt. Um die informellen und subjektiven Ebenen des Untersuchungsgegenstandes genügend zu beleuchten und eine Leitfadenbürokratie zu vermeiden, wurde eine offene Form der Interviewführung angestrebt, die verschiedene erzählgenerierende Elemente beinhaltet.⁵⁸ In der Interviewsituation wurden die vorbereiteten Nachfragen nicht sukzessive abgearbeitet, sondern dienten lediglich als Erinnerungshilfe für die Interviewerin. Es wurde versucht, die Gesprächsstrukturierung soweit wie möglich den Befragten zu überlassen. Dadurch richtete sich die Entfaltung der Thematiken zumeist nach Relevanzgesichtspunkten der Befragten (vgl. Neumann 1984: 121). Erst bei Stockungen in der Erzählung bzw. des Dialogs zwischen Jugendlichen und Coach und gegen Ende des Interviews wurden noch nicht angesprochene Themenkomplexe in Form von offenen Nachfragen erwähnt. Diese Vorgehensweise wird als Voraussetzung dafür ange-

⁵⁶ Die Terminabsprache gestaltet sich schwieriger als bei Einzelinterviews, zudem die Interviewerin aufgrund der zu planenden Reise nicht kurzfristig zur Verfügung stand und nur an wenigen Tagen Terminangebote machen konnte. Auch die Transkription der Interviews ist aufwendiger als bei Einzelinterviews, da sie durch gleichzeitiges Sprechen der Befragten erschwert wird (vgl. Transkriptionsregeln im Anhang).

⁵⁷ Zu den verschiedenen Interviewtypen siehe Flick (1995) und Friebertshäuser (1997).

⁵⁸ Zu offenen und geschlossenen Interviews siehe Kohli (1978); zur Leitfadenbürokratie siehe Hopf (1978), Flick (1995).

sehen, dass die Interviews für „Lebensweltanalysen“ geeignet sind.⁵⁹ Es folgt eine Darstellung der Interviewfragen und eine thematische Übersicht über die bei Bedarf angewendeten Nachfragen⁶⁰.

Interviewfragen

Interviewfragen

Bitte erzählt mir doch mal, wie das damals war, als das Job-Coaching angefangen hat?

Bitte erzählt doch einfach mal, wie Eure erste Begegnung abgelaufen ist?

Thematische Übersicht der Nachfragen

Zur Ausbildung der Jugendlichen

Zu evtl. Konflikten in der Coaching-Beziehung

Nachfragen an die Jugendlichen

Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte

Zum Verhältnis zu Geschwistern und den Eltern

Arbeits- und Ausbildungsstand der Eltern

Freizeitgestaltung der Jugendlichen

Zukunftsvorstellungen

Erwartungen an das Coaching und Kritik am Coaching

Auswertung der Interviews

Die qualitative Stichprobe besteht aus vier Paarinterviews mit Jugendlichen und ihren Coaches. Geschlecht und Ethnie finden als grundlegende gesellschaftliche Strukturmerkmale Berücksichtigung in der Samplingstruktur und Auswertung der Fälle; eine Reflexion ihrer Bedeutung für die Fallstruktur wird angestrebt (vgl. Eichler 1991). Bei der Auswahl der Fälle wurden die vier möglichen Geschlechter-Konstellationen im Coaching (vgl. Kapitel 7.3.) berücksichtigt und zusätzlich ein Fall ausgesucht, bei dem der Jugendliche einen Migrationshintergrund besitzt. Die Jugendlichen können als ‚erfolgreiche‘ Jugendliche angesehen werden, insofern sie alle (vor oder kurz nach dem Interviewtermin) eine Ausbildung begonnen haben. Die Beschränkung der Fallstudien auf Jugendliche, denen es gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten erscheint zweckmäßig, da so ein gutes Verständnis für eine gelungene berufliche Orientierung und Arbeitsbeziehung zum Coach gewonnen werden kann (zur Begründung der Fallauswahl vgl. Kapitel 8). Dies ist insbesondere von Bedeutung, weil angenommen wird, dass ein gelingendes Stigma-Management eine Voraussetzung für eine gelingende berufliche Orientierung darstellt.

Eine erste Auswertung der Interviews fand in einer Interpretationsgruppe⁶¹ statt und bediente sich verschiedener Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In den gemeinsamen Sitzungen⁶² wurden die Eingangspassage und andere relevante Textstellen unter Anwendung konversati-

⁵⁹ „Erst unter dieser Voraussetzung werden Bereiche, über die man Informationen haben will, in einer unter die Oberfläche dringenden, nicht präjudizierten Weise präsentiert und vor allem die wichtigen Aufschlüsse gegliedert, die darin bestehen, was an welcher Stelle und mit welcher Kontexteinbettung vom Befragten selbst thematisiert wird und was nicht“ (Oevermann/Alert/Konau 1980: 19).

⁶⁰ Die Liste der einzelnen Nachfragen befindet sich im Anhang.

⁶¹ Die Interpretation eines Textes von mehreren InterpretInnen wird empfohlen, da „die Grade ihrer Übereinstimmung als ein Maß der Reliabilität und Objektivität einer Textinterpretation gewertet werden können“ (Heckmann 1992: 40).

⁶² Für die ich mich bei Lena Correll, Michael Corsten, Lena Schürmann, Boris Traue, Milan Weiss und den TeilnehmerInnen der Forschungswerkstatt von Monika Wohlrab-Sahr an der Universität Leipzig bedanken möchte.

onsanalytischer und objektiv hermeneutischer Methoden ausgewertet.⁶³ Die Auswertung konzentriert sich auf die Transkripte der Interviews, wohingegen „außersprachliche Selbsthabitualisierung“, die in Eindrucksprotokollen fixiert wurden, nur als Ergänzung von am Text entwickelten Deutungshypothesen herangezogen wurde (vgl. Bude 1984: 14). Auch die aufbereiteten äußeren Daten zum Lebenslauf der Jugendlichen und der Coaches und zum Coaching wurden nicht systematisch ausgewertet, sondern nur als Unterstützung der am Text gewonnenen Interpretationen hinzugezogen. Diese Fokussierung der Auswertung auf vorher entwickelte Fragestellungen widerspricht nach Oevermann nicht der hermeneutischen Vorgehensweise, sondern stellt im Gegenteil eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Interpretation dar.

„Gerade die konsequent hermeneutische Behandlung des Textes als primäres Datenmaterial setzt [...] die Explikation einer [...] Forschungsfrage voraus, wenn sie nicht in einer trivialen bloß abfotografierenden Paraphrasierung des Datenmaterials verkommen soll“ (Oevermann 1980: 16).

Das Interpretationsverfahren zeichnet sich durch hohe Komplexität aus, die im Rahmen der Falldarstellung nur stark verkürzt beschrieben werden kann. Gleichzeitig ist es wichtig, eine gewisse Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten (vgl. Reichertz/Schröer 1994: 78). Eine weitere Gefahr, die mit der objektiven Hermeneutik verbunden ist, stellt ihr starker und unbeweglicher Strukturbegriff dar (vgl. Reichertz 1995, Wohlrab-Sahr 1993, Luckmann 1988). Die empirische Möglichkeit von Strukturtransformation soll in dieser Arbeit ernst genommen werden, indem die Fallstrukturen nicht als empirisch invariant verstanden werden. „Persönliche Identitäten sind nicht abgeschlossen und endgültig“ (vgl. Luckmann 1988: 78) und demnach sollten sozialwissenschaftliche Aussagen über Handeln die Vielschichtigkeit von Handlungsmustern berücksichtigen. Im Interpretationsvorgang werden verschiedene Lesarten konstruiert, die dann anhand weiterer Textstellen plausibilisiert bzw. falsifiziert werden. Jedoch werden in den Falldarstellungen nicht alle denkbaren Lesarten jeder Sequenz erläutert, sondern nur Lesarten, die auch bei Miteinbezug des Kontextes plausibel erscheinen.⁶⁴ Der Rest der Transkription wird dann gezielt zur falsifizierenden Überprüfung der entwickelten Fallstrukturhypothesen benutzt, was allerdings in der Darstellung nicht in jedem Fall explizit erwähnt wird (vgl. Oevermann 1988: 274).

Eingangsfrage und Eingangssequenz

Der Eingangssequenz biographischer Interviewtexte kommt in der Auswertung eine besondere Stellung zu (vgl. Oevermann 1981). In der Eingangsfrage wurde zunächst nur nach der Zeitspanne gefragt, die den Beginn des Projektes darstellt. Sie bietet einen niedrigschwelligen Einstieg für Job-Coach und Jugendlichen, mit der Möglichkeit, die Zeitspanne des Anfangs zu definieren, aber auch über andere wichtige Dinge zu dieser Zeit zu berichten bzw. Bewertungen vorzunehmen. Die Eingangsfrage lautete (bis auf den ersten Fall⁶⁵) folgendermaßen:

⁶³ Eine Übersicht über die Auswertungsverfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik bieten Hitzler/Honer (1997).

⁶⁴ Damit wird der erste praktische Schritt der Interpretation, in dem gedankenexperimentell und zwar ohne Miteinbezug des Fallwissens Lesarten entwickelt wurden, nicht dargestellt (vgl. Oevermann 1980: 23).

⁶⁵ Im ersten Interview (Anne und Barbara, Fall 1) lautete die Eingangsfrage etwas anders:

Interviewerin: Und dachte, ich frag euch jetzt mal, oder also, ja, ich würde mir wünschen, ihr erinnert euch noch mal daran, wie das war, als das Job-Coaching angefangen hat, und, ähm, ja, bitte erzählt mir doch einfach mal, ähm, wie eure erste Begegnung abgelaufen ist – wie das so war?

Interviewerin: Und ich dachte, wir fangen damit an, wie auch das Job-Coaching Projekt angefangen hat. Bitte erzähl mir doch mal, wie das war, als das los ging mit dem Job-Coaching.

Der Eingangsfrage folgt nach Abschluss der Eingangserzählung eine zweite Interviewfrage. Die Frage nach der konkreten Situation der ersten Begegnung wurde erst im Verlauf des Interviews gestellt und ermöglicht eine eigenständige Erzählung, die unabhängig von der Entwicklungsgeschichte geliefert werden kann. Die Reflexion auf den Beginn des Job-Coaching-Projektes und die Schilderung des Kennenlernens werden somit getrennt erhoben und leichter interpretierbar. Die nachfolgende Interviewfrage lautete:

Interviewerin: Was mich auch interessieren würde, wäre, noch mal genau zu erfahren, wie das denn genau war, als ihr euch das erste Mal getroffen habt. Erzähl mir doch bitte mal, wie eure erste Begegnung abgelaufen ist.

In Reaktion auf die Eingangsfrage etablieren die befragten Personen einen Dialog, wobei verstärkt Themen aufgebracht werden und Strukturierungen vorgenommen werden, die Aufschluss über ihre Handlungs- und Wertorientierung geben. Die ersten ‚turn takings‘ zwischen Jugendlichen und Coach werden konversationsanalytisch analysiert.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in drei Schritten. Im ersten Schritt wurde die Eingangssequenz hinsichtlich der Dialog- und Interaktionsstruktur untersucht, die sich zwischen den Befragten entwickelte. Diese werden konversationsanalytisch untersucht.⁶⁶ Im zweiten Schritt wurden die Selbst- und Fremdbeschreibungen der Jugendlichen und der Coaches rekonstruiert und die Rollenkonstellation rekonstruktiv erarbeitet und anhand weiterer Textstellen belegt und überprüft. Die ersten Strukturhypothesen über die Rollenkonstellation des Coaching wurden in diesem Schritt belegt bzw. überprüft. Die Selbst- und Fremdbeschreibungen der Jugendlichen und der Coaches geben Aufschluss über die Rollenausgestaltung der Befragten. Im dritten Auswertungsschritt wird aufgrund der analysierten Rollenausgestaltung die Sozialform des Coaching rekonstruiert und ebenfalls an weiteren Textstellen belegt. Die Fälle werden hinsichtlich der Sozialform des Coaching untersucht. Es wurde analysiert, inwiefern sich die Rollenkonstellation und die bestehende gegenseitige Austauschbeziehung zwischen Jugendlichen und Coaches auf den Umgang der Jugendlichen mit ihrem Stigma auswirken.

Im Fallvergleich werden die Fälle kontrastiv aufeinander bezogen, um die Angemessenheit der empirisch begründeten Begriffe zu überprüfen und die Fallstrukturen jeweils hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit einschätzen zu können (vgl. Wohlrab-Sahr 1994).

Diese Formulierung wurde für die nachfolgenden Interviews verändert. Die Frage nach dem institutionalisierten Beginn des Job-Coaching wurde getrennt von der Frage nach der ersten Begegnung von Coach und Jugendlichen gestellt, um sie offener und leichter verständlich zu gestalten.

⁶⁶ Zur Konversationsanalyse: vgl. Eberle (1997).

7. Datenmaterial und empirische Ergebnisse

Im Folgenden wird das quantitative Datenmaterial und die quantitative empirische Untersuchung vorgestellt: Von allen Jugendlichen, die sich zum Befragungszeitpunkt (April bis September 2001) im Projekt befanden, wurden 106 Jugendliche⁶⁷ in standardisierten Interviews mit Fragebögen zu ihrer Person, sozialen Herkunft, Schullaufbahn, ihren Zukunftsvorstellungen und beruflichen Perspektiven befragt. Die Befragung wurde als mündliches Interview vom jeweiligen Coach durchgeführt.⁶⁸ Die Fragebögen enthalten geschlossene und offene Fragen. Insgesamt wurden 106 Jugendliche, davon 73 Schüler und 33 Schulabgänger, sowie 48 Coaches befragt.⁶⁹

Die Face-to-Face-Interviews mit den Jugendlichen dauerten im Durchschnitt 43 Minuten (das kürzeste 10 und das längste 125 Minuten) und umfassten 70 Fragen zu verschiedenen Themen wie Familie und familiäre Unterstützung, Schullaufbahn, Freizeitgestaltung, Berufs- und Zukunftsvorstellungen. Den 33 SchulabgängerInnen wurde zusätzlich die Frage gestellt, was sie in den Monaten seit ihrem Schulabgang gemacht haben (erfasst als Kalendarium auf Monatsbasis).

Die 48 Job-Coaches wurden schriftlich zu ihrer Person und ihrer sozialen Herkunft befragt, als auch zu Hintergrundinformation über die von ihnen betreuten Jugendlichen. Der Fragebogen für die Coaches umfasste 21 Fragen zur eigenen Person und 20 Fragen zu den von ihnen betreuten Jugendlichen. Insbesondere Fragen zu heiklen Themen wie dramatischen Lebensereignissen, Alkohol- und Drogenkonsum der Jugendlichen (oder in ihrem Elternhaus) wurden nicht an die Jugendlichen selbst gerichtet, sondern den Coaches gestellt, um ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Jugendlichen auszuschließen und die ‚Fremdbeobachtbarkeit‘ solcher Verhaltensweisen zu erfahren.

7.1. Ausschöpfungsraten

Insgesamt wurden von Beginn des Job-Coaching bis September 2001 153 Jugendliche in den Job-Coaching-Projekten betreut. Während des Befragungszeitraumes nahmen noch 136 Jugendliche in den Projekten teil. An der Befragung beteiligten sich 106 dieser Jugendlichen.

Tab. 1: Übersicht über Projektteilnehmer, Grundgesamtheit und Stichprobe

153	Von Beginn des Job-Coaching bis zum Ende des Befragungszeitraumes (September 2001) jemals in den Projekten betreute Jugendliche	<i>Projektteilnehmer</i>
138	Während des Befragungszeitraumes (April bis September 2001) in den Projekten betreute Jugendliche	<i>Grundgesamtheit der Befragung</i>
106	Jugendliche haben an der Befragung teilgenommen	<i>Stichprobe</i>

⁶⁷ 3 der 106 Jugendlichen befanden sich zwar während des Befragungszeitraumes in den Projekten zum Job-Coaching, wurden jedoch im Rahmen einer anschließenden qualitativen Studie im Juni bzw. Juli 2002 befragt. Diese 3 Jugendlichen besuchten während des Befragungszeitraumes noch die Sonderschule und werden im Datensatz als Jugendliche in der Schule (JS) geführt.

⁶⁸ Zu diesem Zweck wurde im März 2001 eine eintägige Interviewerschulung durch Projektmitglieder der Nachwuchsgruppe mit den Coaches der Projekte in Köln und Dortmund durchgeführt.

⁶⁹ Eine Übersicht der in den Fragebögen erhobenen Variablen befindet sich im Anhang. Die Fragebögen können auch unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/arbeitsberichte.htm> eingesehen werden.

Von den 153 betreuten Jugendlichen waren 107 Jugendliche ohne Unterbrechung dabei (69,9%), 17 (11,1%) sind vor dem Befragungszeitraum und 29 (10%) während des Befragungszeitraumes ausgeschieden. Von den 107 ohne Unterbrechung anwesenden Jugendlichen haben 90 (84,1%) an der Befragung teilgenommen. Von den insgesamt 46 ‚AbbrecherInnen‘ nahmen 16 (34,8%) an der Befragung teil. Die Befragung richtete sich an die 136 in den Projekten (noch) anwesenden Jugendlichen, sie bilden die Grundgesamtheit. Davon haben 106 Jugendliche einen Fragebogen ausgefüllt, die Ausschöpfungsrate beträgt 106/136 (77,9%).⁷⁰

Geschlecht und Altersverteilung der Jugendlichen und der Job-Coaches

Von den 106 befragten Jugendlichen waren die meisten am Ende des Befragungszeitraumes⁷¹ 17 (37,7% bzw. 40 Fälle), 18 (34% bzw. 36 Fälle), oder 19 Jahre alt (17% bzw. 18 Fälle). Nur 9 Jugendliche waren erst 16 Jahre (8,5%) und 3 Jugendliche bereits 20 Jahre alt (8,5%). Damit waren nur 8,5 Prozent der befragten Jugendlichen 16 Jahre alt, die große Mehrheit, 71,7 Prozent, 17 oder 18 Jahre und 19,8 Prozent waren bereits 19 oder 20 Jahre alt.

In der Gruppe der mittleren und älteren Jugendlichen sind Frauen und Männer ungefähr in einem 40/60-Verhältnis verteilt, das auch für die Gesamtstichprobe (alle 153 Fälle) vorzufinden ist. Lediglich in der Gruppe der jüngeren Jugendlichen weicht die Altersverteilung zwischen Frauen (22,2%) und Männern (77,8%) von diesem Verhältnis ab.

Coaching-Konstellationen

Aufgrund eines geringeren Anteils männlicher Coaches (29,2% bzw. 14 Fälle) gegenüber weiblichen Coaches (17,8% bzw. 34 Fälle) wurde der überwiegende Teil der Jugendlichen (80,4 Prozent der weiblichen und 61,0 Prozent der männlichen) von weiblichen Coaches betreut. Nur 39 Prozent der männlichen und 19,6 Prozent der weiblichen Jugendlichen hatten einen männlichen Coach.

Tab. 2: Geschlechterarrangements im Coaching

Häufigkeitsauszählung: Coaching nach Geschlecht		
	Häufigkeit	Gültige Prozente
Weibliche Jugendliche - weiblicher Coach.	37	35,2
Weibliche Jugendliche - männlicher Coach	9	8,6
Männlicher Jugendlicher - weiblicher Coach	36	34,3
Männlicher Jugendlicher - männlicher Coach	23	21,9
Gesamt	105	99,1
Fehlende Angabe zum Geschlecht eines J.	1	0,9
Gesamt	106	100

⁷⁰ Die Antwortquoten für einzelne Gruppen entsprechen ungefähr dieser allgemeinen Ausschöpfungsrate:
73 von 94 *SchülerInnen* (77,7%).
33 von 42 *SchulabgängerInnen* (78,6%).
46 von 55 *Frauen* (83,6%).
60 von 80 *Männern* (75%).
63 von 80 *Dortmunder Jugendliche* (75%).
43 von 56 *Kölner Jugendliche* (76,8%).

⁷¹ Als Stichtag wurde das Ende des Befragungszeitraumes (der 30.09.2001) gewählt.

Die häufigste Geschlechter-Kombination beim Coaching ist mit 35,2 Prozent das Coaching einer weiblichen Jugendlichen durch einen weiblichen Coach. Die Konstellation, dass ein männlicher Jugendlicher von einem weiblichen Coach betreut wird, ist mit 34,3 Prozent die zweithäufigste Kombination. In weiteren 21,9 Prozent der Konstellationen werden männliche Jugendliche von einem männlichen Coach betreut und nur 8,6 Prozent der Coaching-Kombinationen entsprachen der Konstellation, dass eine weibliche Jugendliche von einem männlichen Coach betreut wird. Die beschriebenen Geschlechter-Kombinationen beim Job-Coaching werden für das Sampling der qualitativen Stichprobe herangezogen (vgl. Kapitel 8).

Es wird angenommen, dass neben dem Geschlecht auch die ausländische Herkunft der Familien einen Einfluss auf das Job-Coaching hat. Die folgende Kreuztabelle gibt Aufschluss darüber, wie viele Jugendliche aus Migrantenfamilien von Coaches aus Migrantenfamilien betreut werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nur 6 der 48 Coaches (13%), aber 44 der 106 befragten Jugendlichen (42%) einen Migrationshintergrund haben.

Tab. 3: Zusammenhang zwischen der Herkunft der Jugendlichen und der Herkunft der Coaches

Herkunft der Jugendlichen	Herkunft der Coaches				Gesamt
	Missing	im Ausland geboren	Ein Elternteil im A. geboren	Deutscher Herkunft	
Missing				1	1
Zeilenprozente				100	100
Jugendliche/r im Ausland geboren			2	14	16
Zeilenprozente			12,5	87,5	100
beide Eltern im Ausland geboren		1	4	11	16
Zeilenprozente		6,3	25,0	68,8	100
ein Elternteil im Ausland geboren		1	2	9	12
Zeilenprozente		8,3	16,7	75	100
Jugendliche/r deutscher Herkunft	1	1	5	54	61
Zeilenprozente	1,6	1,6	8,2	88,5	100
Gesamt	1	3	13	89	106
Zeilenprozente	0,9	2,8	12,3	84	100

Nur 12,5 Prozent der im Ausland geborenen Jugendlichen haben einen Coach, der aus einer Migrantenfamilie kommt. 31,3 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind, und 25,0 Prozent der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil werden von einem Coach mit Migrationshintergrund betreut. Die überwiegende Mehrheit der 61 deutschen Jugendlichen (88,5%) wird von einem Coach deutscher Herkunft betreut. Lediglich 9,8 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft werden von Coaches aus einer Migrantenfamilie betreut. Beim Sampling der Fälle wurde ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund berücksichtigt (vgl. Kapitel 8).

Fazit

Der Anteil an weiblichen und männlichen Jugendlichen unter den Befragten (40/60) entspricht in etwa der allgemeinen Geschlechterverteilung von Jugendlichen in Sonderschulen für Lernbehinderte (vgl. Wocken 2000). Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist im Datensatz mit 42

Prozent im Vergleich zum bundesdeutschen Anteil an Migranten-Jugendlichen an Sonderschulen überrepräsentiert (vgl. Powell/Wagner 2001: 1).⁷² Da alle möglichen Geschlechter-Konstellationen des Coaching unter den Befragten aufgetreten sind, kann das Coaching auch hinsichtlich seines Geschlechter-Arrangements untersucht werden.

7.2. Die Soziale Lage und Schulkarriere der Jugendlichen

In diesem Kapitel wird die in der Literatur (vgl. Kapitel 3) bereits belegte soziale Benachteiligung von SonderschülerInnen auch für das vorliegende Datenmaterial aufgezeigt. Zudem soll die quantitative Analyse die besondere Situation der SonderschülerInnen am Ende ihrer Schulkarriere aufzeigen: Findet eine berufliche Orientierung statt? Von wem erhalten die Jugendlichen dabei Unterstützung? Inwiefern werden die Jugendlichen bei der Berufsorientierung aktiv? Bewältigen die Jugendlichen trotz der Stigmatisierung als ‚Lernbehinderte‘ den Übergang in den Beruf?

Im Folgenden wird zunächst die familiäre Situation der Familien der untersuchten Jugendlichen dargestellt. Danach werden die schulischen und beruflichen Ausbildungsabschlüsse der Eltern beschrieben und auf die auffallend häufigen fehlenden Angaben eingegangen. Anschließend werden die Peers und beruflichen Netzwerke der Jugendlichen beschrieben. Danach wird die Berufsorientierung der Jugendlichen und das Suchverhalten bei der Berufsorientierung analysiert. Dabei wird die Suche nach zusätzlichen Erklärungsangeboten für die spezifische Situation der SonderschülerInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 3.2.).⁷³

Ein Berufsberater für Behinderte schildert die Situation von SonderschülerInnen von Lernbehindertenschulen in einem Experteninterview folgendermaßen:

„Die Lernbehinderung als Problem des IQs gibt es nicht [...] Bei den meisten sind es Teilleistungsstörungen, die sich vielleicht gravierend auswirken. Aber die Lebensläufe sind auch so oft so chaotisch mit Trennung der Eltern, wechselnder Wohnort und durchgereicht von einer Schule in die nächste und dann kommen sie in eine Schule wo – weiß ich nicht – ständig Unterrichtsausfall war. Das kann man nachfragen. Das sind immer ähnliche Lebensläufe. Ganz viele verschiedener Art, aber es sind immer Lebensläufe mit vielen Brüchen“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin).

Situation der Jugendlichen in ihren Herkunftsfamilien

Die Eltern der Jugendlichen waren im September 2001 durchschnittlich 45 Jahre alt. Die Hälfte der Mütter war bei der Geburt der Befragten 24 Jahre oder jünger; die Hälfte der Väter war zu diesem Zeitpunkt 28 Jahre oder jünger.

Auf den ersten Blick wirken die Familien der Jugendlichen relativ stabil: Bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen (55,8%) sind die Eltern verheiratet; lediglich 12,5 Prozent der Eltern leben nicht in Ehe.

⁷² 1999 betrug der bundesweite Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen 15 Prozent. 1994 betrug der Anteil in NRW 11 Prozent. Diese Angaben beruhen jedoch auf unterschiedlichen Kriterien bezüglich des ‚Ausländerstatus‘ von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Powell/Wagner 2001: 10f).

⁷³ Die vorgefundenen Erklärungsangeboten werden in den Falldarstellung (Kap. 9) durch die Deutungsmuster der Jugendlichen ergänzt. Durch des Fallvergleichs (Kap. 10) gelingt es am Schluss der Arbeit, die interaktions- und identitätstheoretische Überlegungen mit strukturellen Zwängen und institutionellen Kontexten zu verknüpfen und Erklärungen für die Bewältigung der Stigmatisierung von SonderschülerInnen im Übergang von der Schule in den Beruf aufzuzeigen.

Weitere 31,7 Prozent der Jugendlichen leben in Scheidungsfamilien (entweder mit einem Stiefeltern-
teil oder bei nur einem Elternteil). Bei der Scheidung ihrer Eltern waren die Hälfte der Jugendlichen
fünf Jahre alt oder jünger.

Auffällig ist jedoch, dass nur 38,7 Prozent der Jugendlichen angeben, immer mit ihren leiblichen
Eltern zusammen gelebt zu haben und 14,2 Prozent der Jugendlichen schon einmal in einem Heim
gelebt haben. Dies deutet auf einen weniger stabilen Familienkontext der Jugendlichen.

Tab. 4: Familientypen der Jugendlichen

	Häufigkeit	Gültige Prozente
J. wohnt bei (Stief-)Mutter und (Stief-)Vater	54	60,4
J. wohnt (Stief-)Mutter und Partner/in	7	6,6
J. wohnt mit alleinerziehender Mutter	20	18,9
J. wohnt mit alleinerziehendem (Stief-)Vater	3	2,8
J. wohnt bei der Großmutter	3	2,8
J. wohnt in einem Heim	9	8,5
Gesamt	106	100

Die Tabelle zeigt, dass nur 60,4 Prozent der Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt mit ihrer (Stief-)
Mutter und ihrem (Stief-)Vater⁷⁴ zusammen lebten (obwohl nur zwei Jugendliche bereits zu Hause
ausgezogen waren). Der Rest der Jugendlichen lebt in anderen Familiensituationen: Etwas weniger
als ein Viertel (18,9%) lebte mit ihrer alleinerziehenden Mutter zusammen, 6,6 Prozent lebten mit
ihrer (Stief-)Mutter und deren neuen Partner, 2,8 Prozent mit ihrem alleinerziehenden Vater und
weitere 2,8 Prozent bei ihren Großeltern. Darüber hinaus lebten 8,5 Prozent der Jugendlichen in
sonstigen Arrangements (in der Mehrzahl in einem Heim).

Die befragten Jugendlichen haben im Durchschnitt 2 bis 3 Geschwister. Ein gutes Drittel der Jugend-
lichen (34,9%) gibt an, Stiefgeschwister zu haben. Die durchschnittliche Haushaltsgröße, in der die
befragten Jugendlichen leben, liegt mit 4,6 Personen deutlich über dem bundesdeutschen Durch-
schnitt.⁷⁵ Damit kann die familiäre Lebenssituation der Jugendlichen aufgrund der Instabilität, der
(überdurchschnittlichen) Haushaltsgröße und der hohen Anzahl an Geschwistern als sozialer Stress-
faktor für die Jugendlichen betrachtet werden (vgl. Solga/Wagner 2001: 115), der die Schulkarriere
der Jugendlichen stark beeinträchtigt. Über ein Drittel der Jugendlichen haben ein oder mehrere
Geschwister, die gleichfalls eine Sonderschule besuchen oder besucht haben (38,5%). Dieser Befund
spricht für die strukturelle Bedingtheit des Sonderschulbesuchs von Kindern aus instabilen und
kinderreichen Familien.

Jugendliche aus Migrantenfamilien

Viele der befragten Jugendlichen sind selbst nach Deutschland immigriert oder sind in Deutschland
geborene Kinder von Immigranten, d.h. sie gehören der ersten oder zweiten Immigrantengenerati-
on.⁷⁶ 16 Jugendliche sind – wie ihre Eltern – außerhalb Deutschlands geboren. Weitere 16 Jugendli-

⁷⁴ Im Befragungsbogen der Jugendlichen wurde nicht zwischen Eltern und Stiefeltern unterschieden.

⁷⁵ „Die durchschnittliche Haushaltsgröße belief sich um die Jahrhundertwende [zum 20. Jh., L.P.] in Deutschland auf 4,5 Perso-
nen, 2000 hingegen nur noch auf 2,2 Personen“ (Statistisches Bundesamt 2002: 39).

⁷⁶ Der Migrationshintergrund der Jugendlichen wurde wie folgt kategorisiert (1) = Jugendliche/r ist im Ausland geboren

che sind selbst in Deutschland als Kinder von Immigranten geboren. Des Weiteren ist bei 12 der Befragten ein Elternteil im Ausland geboren. Insgesamt stammen damit 42,5 Prozent der Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund, während 57,5 Prozent der Jugendlichen aus Familien mit Eltern der deutschen Staatsangehörigkeit stammen. Der Anteil an Jugendlichen aus Migrantenfamilien in der Befragung übersteigt den an Sonderschulen für Lernbehinderung in Deutschland vorzufindenden Anteil an Kindern/Jugendlichen aus Migrantenfamilien (vgl. Wagner/Powell 2001).

Bildungs- und Ausbildungsstand der Eltern

Die Mehrzahl der Eltern hat, wie die folgende Tabelle zeigt, sehr niedrige Schulabschlüsse. Den Angaben der Jugendlichen zufolge haben 36,4 Prozent ihrer (Stief-)Mütter keinen oder einen Sonderschulabschluss, 45,5 Prozent einen Haupt- oder Volksschulabschluss und 10,9 Prozent einen Realschulabschluss. Nur 3,6 Prozent haben das Abitur und weitere 3,6 Prozent andere Schulabschlüsse. Bei den (Stief-)Vätern sieht das Bild vergleichbar schlecht aus: Nach den Angaben der Jugendlichen haben 34,9 Prozent ihrer Väter keinen oder einen Sonderschulabschluss, 45,5 Prozent einen Haupt- oder Volksschulabschluss, 3,2 Prozent einen Realschulabschluss, 9,7 Prozent einen anderen Schulabschluss und lediglich 3,2 Prozent das Abitur.

Tab. 5: Bildungsniveau der Eltern

	(Stief-)Mutter		(Stief-)Vater	
	Prozent	Gültige Prozente	Prozent	Gültige Prozente
Ohne Schulabschluss	14,2	27,3	7,5	25,8
Abschluss Sonder- o. Förderschule	4,7	9,1	0,9	3,2
Haupt- o. Volksschulabschluss	23,6	45,5	16	54,8
Realschulabschluss	5,7	10,9	0,9	3,2
Hochschulreife, Abitur	1,9	3,6	0,9	3,2
anderer Schulabschluss	1,9	3,6	2,8	9,7
Gesamt	51,9	100,0	29,2	100,0
Fehlende Angaben	48,1		70,8	
Gesamt	100,0		100,0	

Diese Zahlen belegen eindringlich das geringe Bildungsniveau in den Familien der Jugendlichen. Besonders frappierend ist der hohe Anteil fehlender Angaben zum Bildungsstand der Eltern, der im Folgenden eingehender untersucht werden soll.

Von den 93 Jugendlichen, die mit ihrer Mutter zusammen leben, kennen 38 nicht den Schulbildungsstand ihrer Mutter und 39 von 70 Jugendlichen wissen nicht, welchen Schulabschluss ihr Vater hat, der im selben Haushalt lebt. Die Tatsache, dass nur 23 der Jugendlichen, die mit ihrer (Stief-)Mutter und ihrem (Stief-)Vater zusammen leben (n= 67), auch die Schulabschlüsse beider Eltern

(2) = Jugendliche/r ist in Deutschland geboren; beide Elternteile sind im Ausland geboren

(3) = Jugendliche/r ist in Deutschland geboren; ein Elternteil ist im Ausland geboren

(4) = Jugendliche/r ist deutscher Herkunft

Die Kategorien gegenseitig schließen sich gegenseitig aus und dienen einer hierarchischen Bestimmung der Stärke des Migrationseinflusses. Der stärkste Einfluss wird für die Kategorie 1 angenommen, und sollte zur Kategorie 4 hin abnehmen.

kennen, interpretiere ich als mangelnden Bildungsdiskurs in den Familien. Dies deutet auf die geringe Relevanz des Wertes ‚Bildung‘ in den Familien der SonderschülerInnen hin. Eine derart hohe Zahl an fehlenden Angaben ist für Befragte anderer Bildungsgruppen nicht bekannt.

Tab. 6: Zusammenhang zwischen der Unkenntnis der Jugendlichen über den Schulbildungsstand der Mutter und der Unkenntnis über den Schulbildungsstands des Vaters

Kenntnis der Schulbildung der (Stief-)Mutter	Kenntnis der Schulbildung des (Stief-)Vaters			Gesamt (in %)
	lebt nicht zu Hause	unbekannt*	bekannt	
lebt nicht zu Hause	10	1	2	13 (12,3)
unbekannt*	7	25	6	38 (35,8)
bekannt	19	13	23	55 (51,9)
Gesamt	36	39	31	106 (100)

* Unkenntnis der Schulbildung der Mutter/des Vaters: fehlende Angaben, weiß nicht, Antwort verweigert

Das berufliche Ausbildungsniveau der Eltern der Jugendlichen ist, wie erwartet, gleichfalls sehr niedrig: Laut Angaben der Jugendlichen haben 45,2 Prozent ihrer Mütter keine abgeschlossene Berufsausbildung, 50,0 Prozent haben eine Lehre absolviert und 4,8 Prozent der Mütter haben eine Berufsfachschule, Hochschule oder andere Ausbildungen absolviert. Das Ausbildungsniveau der Männer ist nur geringfügig höher: 34,1 Prozent der Väter haben keine Berufsausbildung abgeschlossen, 51,2 Prozent besitzen einen Lehrabschluss und 14,6 Prozent haben eine Berufsfachschule, Fachschulausbildung oder andere Ausbildungen absolviert.

Hinsichtlich der Kenntnis des Ausbildungsabschlusses der Eltern offenbaren sich ebenfalls große Kenntnislücken bei den Jugendlichen, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tab. 7: Zusammenhang zwischen der Unkenntnis der Jugendlichen über den Berufsbildungsstand der Mutter und den Berufsbildungsstand des Vaters

Kenntnis der Berufsbildung der (Stief-)Mutter	Kenntnis der Berufsbildung des (Stief-)Vaters			Gesamt (in %)
	lebt nicht zu Hause	unbekannt	bekannt	
Mutter lebt nicht zu Hause	10	1	2	13 (12,3)
Berufsbildungsstand unbekannt	7	19	5	31 (29,2)
Berufsbildung der Mutter bekannt	19	9	34	62 (58,5)
Gesamt	36	29	41	106 (100)

* Unkenntnis der Berufsbildung der Mutter/des Vaters: fehlende Angaben, weiß nicht, Antwort verweigert

31 von 93 Jugendlichen, die im Haushalt mit ihrer Mutter leben, vermögen nicht, ihren beruflichen Abschluss zu benennen, und 29 von 70 Jugendlichen, kennen nicht den Ausbildungsabschluss ihres Vaters, obwohl sie im selben Haushalt leben. Die Tatsache, dass nur knapp die Hälfte der Jugendlichen (34 von 67) wissen, welche Berufsabschlüsse ihrer Eltern erreicht haben, obwohl sie mit beiden Elternteilen zusammenleben, ist ein Hinweis auf die geringe Bedeutung der Berufsbildung in den Familien der SonderschülerInnen. Wie bereits oben erwähnt (Kap. 3.2.) spielen die Berufsbildungsabschlüsse der Eltern in der Berufsorientierung von Kindern eine große Rolle. (Insofern könnte die Unkenntnis der Berufsbildung der Eltern ein Desinteresse der Jugendlichen an einer Berufsausbildung signalisieren.) Der niedrige Schul- und Ausbildungsstand der Eltern führt diese in gering qua-

lifizierte Erwerbsarbeit, die häufig mit unattraktiven Arbeitsumständen und einem geringen Anteil inhaltlicher Arbeit verknüpft ist. Einfache bzw. un- oder angelernte Erwerbsarbeit der Eltern bieten den Familien vermutlich wenig Anknüpfungspunkte, um über die eigene Schul- und Berufsbildung zu sprechen.

Erwerbsstatus der Eltern

Die mangelnde schulische und berufliche Ausbildung der Eltern geht häufig mit einem prekären Erwerbstatus einher:⁷⁷ Gemäß den gültigen Angaben der Jugendlichen arbeiten 20 Prozent ihrer Mütter Vollzeit, 18,9 Prozent Teilzeit und 6,7 Prozent arbeiten ab und zu. 35,6 Prozent der Mütter sind Hausfrauen und 18,9 Prozent nicht erwerbstätig. Die nicht erwerbstätigen Mütter sind arbeitslos (29,4%), krank (29,4%), besuchen eine Umschulung, Fortbildung oder Weiterbildung (17,6%), sind schon in Rente (11,8%) oder machen einen Erziehungsurlaub (5,9%). Weitere 5,9 Prozent der Jugendlichen geben an, dass ihre Mütter ‚etwas anderes machen‘.

Der Erwerbstatus der Väter muss, obgleich 69,1 Prozent vollzeitbeschäftigt sind, als prekär gelten, denn 5,9 Prozent der Väter arbeiten nur ab und zu und 23,5 Prozent sind zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig. Der größte Teil der nicht erwerbstätigen Männern bezieht Rente (68,8%) oder ist arbeitslos (18,8%), weitere 6,3 Prozent sind krank und 6,3 Prozent machen eine Umschulung, Fortbildung oder Weiterbildung.

Insgesamt fällt auf, dass überdurchschnittlich viele Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder nur gelegentlich arbeiten, und ein überraschend großer Teil der nicht erwerbstätigen Mütter und Väter ist bereits verrentet. Betrachtet man die beruflichen Tätigkeitsfelder der erwerbstätigen Eltern so zeigt sich, dass sie häufig in unqualifizierten (oder gering qualifizierten) Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind, wahrscheinlich zumeist in prekären Beschäftigungsverhältnissen stehen und damit (in hohem Maße) potentiell von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Die (Stief-)Mütter arbeiten als Putzkraft (14)⁷⁸, Verkäuferin (7), Küchengehilfin (5), oder als Friseurin (1), Köchin (1), Krankenschwester (1), Monteurin (1) oder Tagesmutter (1). Die (Stief-)Väter arbeiten als LKW-Fahrer (5), Monteur (3), Bauarbeiter (3). Weitere einzelne Nennungen für die beruflichen Tätigkeiten der Väter sind Bäcker, Dachdecker, Gärtner, Koch, Leitstandsfahrer, Nachtwächter, Sicherheitswachmann, Straßenreiniger und Verkäufer. Insgesamt dokumentiert dies, dass die Jugendlichen über ihre Eltern nur brüchige Verbindungen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt besitzen.

Aus der hier skizzierten sozio-ökonomischen Situation der Eltern der SonderschülerInnen und SonderschulabgängerInnen ergeben sich schwerwiegende materielle und kulturelle Restriktionen für die Jugendlichen (vgl. Marquardt 1975). Die Perspektivlosigkeit dieser Jugendlichen ist bedrückend – wie die Aussage einer Schulleiterin für Lernbehinderte in NRW untermauert:

„Wir haben ja hier viele Familien, die so am Rande ihrer Existenz arbeiten oder leben, auch diese Perspektivlosigkeit oder die Hoffnungslosigkeit bezüglich dessen, was wird später beruflich aus mir werden, was, kann ich denn überhaupt mal eine Familie haben, kann ich eine Familie halten sozusagen? Und wenn man das jetzt vor dem Hintergrund auch sieht, wenn man sich in die Situation der

⁷⁷ Der Anteil fehlender Angaben ist auch bei dieser Frage verhältnismäßig hoch. Bei den Müttern fehlen in 16 Fällen die Angaben und bei den Vätern in 38 Fällen.

⁷⁸ Die Angaben in den Klammern beziehen sich auf die absoluten Angaben der Jugendlichen.

Leute begibt, die hören immer diese 4 Millionen Arbeitslosen und, und, und. Ich stehe jetzt selber als Familie durch meine Ausbildung, durch meine mindere Ausbildung ja im Grunde auch ganz unten in meinem, im gesellschaftlichen Kegel. Wie sind da überhaupt meine Aussichten?“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Raum Dortmund)

Selbsteinschätzung der Jugendlichen

Die meisten Jugendlichen haben vor der Schule einen Kindergarten besucht (89,5%), 15 Kinder von ihnen sogar 4 Jahre lang. Das Durchschnittsalter bei der Einschulung betrug 6,6 Jahre, wobei die Hälfte der Jugendlichen 7 Jahre alt waren und damit ein Jahr später als der Regelfall zur Schule gingen. Zwei SchülerInnen wurden sogar erst mit 8 Jahren eingeschult. Ein großer Teil der Jugendlichen (45,3%) hat eine oder mehrere Klassenstufen wiederholt. Die Hälfte der Jugendlichen gibt an, den Wechsel auf die Sonderschule in der vierten Klasse oder früher vollzogen zu haben.⁷⁹ Über die Hälfte der SchülerInnen war zum Zeitpunkt des Schulwechsels 11 Jahre alt. Aufgrund der häufig verspäteten Einschulung und der Tatsache, dass fast die Hälfte der Jugendlichen eine oder mehrere Klassenstufen wiederholten, kann davon ausgegangen werden, dass für eine Mehrheit der SchülerInnen der Schulwechsel noch in der Grundschule stattgefunden hat. Dies entspricht dem idealtypischen Alter für einen Wechsel auf die Sonderschule für Lernbehinderte (vgl. Kapitel 2.3.)

Im Zusammenhang mit der Schulkarriere der Jugendlichen ist die subjektive Einschätzung ihrer Fähigkeiten und die Erfahrung von sozialer Diskriminierung aufgrund ihres Status als ‚lernbehindert‘ ein noch unbekanntes und sehr interessantes Datum für die Frage nach der Bewältigung von Stigmatisierungserfahrungen. Anhand der vorliegenden Daten lässt sich eine paradoxe Einschätzung der Jugendlichen aufzeigen.

Tab. 8: Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Jugendlichen, benachteiligt zu sein und dem Wunsch, eine andere Schule besucht zu haben

	J. hätte lieber eine andere Schulform besucht		Gesamt
	Ja	Nein	
J. fühlt sich benachteiligt			
benachteiligt	29		29
Zeilenprozent	100		100
Spaltenprozent	36,3		27,6
nicht benachteiligt	51	25	76
Zeilenprozent	67,1	32,9	100
Spaltenprozent	63,8	100	72,4
Insgesamt	80	25	105
Zeilenprozent	76,2	23,8	100

Von den 106 (ehemaligen) SchülerInnen fühlt sich nur etwa ein Viertel (27,6%) aufgrund ihres Sonderschulbesuchs benachteiligt, während dies fast drei Viertel (72,4%) verneint. Insgesamt geben aber 76,2 Prozent der Jugendlichen an, dass sie lieber eine andere Schulform besucht hätten, wohin-

⁷⁹ Diese Angaben sind jedoch wenig verlässlich: Es bleibt unklar, ob die Jugendlichen bei der Beantwortung dieser Frage die Klassenstufe der Grundschule, die sie zunächst besucht haben, oder die Klassenstufe der Sonderschule, in die sie wechselten, angaben. Zur Interpretation des Schulwechsels ziehe ich deshalb die Altersangaben vor.

gegen 23,8 Prozent antworten, dass sie keine andere Schulform bevorzugt hätten.⁸⁰ Alle Jugendlichen, die sich aufgrund ihres Sonderschulbesuchs benachteiligt fühlen, hätten lieber eine andere Schulform besucht. Aber auch die Mehrheit der SonderschulabsolventInnen, die sich nicht benachteiligt fühlen, hätten den Besuch einer anderen Schulform bevorzugt (67,1%). Lediglich ein knappes Drittel der Jugendlichen fühlt sich nicht benachteiligt und äußert ebenso wenig die Vorliebe für den Besuch einer anderen Schulform (32,9%).

Darüber hinaus nimmt die Mehrheit der Jugendlichen an, dass sie eine andere Schulform gut abgeschlossen hätten: 27,8 Prozent der Jugendlichen sind sich sicher, dass sie eine andere Schulform bestimmt gut abgeschlossen hätten, und 54,4 Prozent nehmen an, dass sie diese vielleicht gut abgeschlossen hätten. 11,1 Prozent schätzen, dass sie eine andere Schulform eher nicht gut abgeschlossen hätten und lediglich 6,7 Prozent glauben bestimmt, dass sie diese nicht gut abgeschlossen hätten. Vereinfacht lässt sich sagen, dass die große Mehrheit der Jugendlichen (82,2%) eine relativ hohe Selbsteinschätzung hinsichtlich des Besuchs einer anderen Schulform besitzt und eine Minderheit (17,8%) nicht an ihren Erfolg außerhalb der Sonderschule glaubt.

Peers und (berufliche) Netzwerke der Jugendlichen

Die Hälfte der Jugendlichen gibt an, mehr als vier enge Freunde zu haben. Zu dem hohen Mittelwert von 6 bis 7 Freunden tragen insbesondere diejenigen Befragten bei (fast 20%), die angeben, mehr als 10 enge Freunde zu haben. Die meisten Jugendlichen kennen ihre Freunde (Mehrfachnennungen möglich) aus ihrem Wohngebiet (64,2%) oder haben sie auf der Sonderschule kennen gelernt (ebenfalls 64,2%). Ein Drittel haben ihre Freunde woanders kennen gelernt (34,0%). Auf die Frage nach der Vertrauensperson („Zu wem gehst Du mit Problemen zuerst?“) geben 28,9 Prozent ihren besten Freund und 26,8 Prozent ihre Mutter an. 15,5 Prozent gehen zu ihrer Freundin, 9,3 Prozent zu Geschwistern, 7,2 Prozent zu ihrem Vater und weitere 7,2 Prozent zu anderen Personen. Immerhin 4,1 Prozent hatte niemanden und lediglich 1 Prozent wandte sich an den Job-Coach. Keiner der Jugendlichen gab an, sich an LehrerInnen, KlassenkameradInnen, Großeltern, Nachbarn oder Pfarrer zu wenden.

Fazit

Die dargelegten Ergebnisse zeigen das Ausmaß der sozialen Benachteiligung der Jugendlichen präzise auf. Viele der SonderschülerInnen (39,6%) leben nicht zusammen mit ihren beiden (Stief-) Eltern sondern befinden sich in anderen Familiensituationen, wobei sie häufig in überdurchschnittlich großen Haushalten mit Geschwistern und anderen Verwandten zusammen leben. Leider können keine konkreten Aussagen über die Wohnverhältnisse getroffen werden, jedoch kann in Anbetracht des sehr geringen Bildungsniveaus der Eltern und der damit einhergehenden überproportionalen Rate an Arbeitslosigkeit, prekärer und geringfügiger Beschäftigung darauf geschlossen werden, dass sie in beengten Verhältnissen in zu kleinen und schlechten Mietswohnungen in randständigen, sozial benachteiligten Wohngebieten leben. Die gravierende Unkenntnis der Jugendlichen, über die

⁸⁰ Viele der Jugendlichen, die sich nicht benachteiligt fühlen, geben ebenfalls an, dass sie gerne eine andere Schulform besucht hätten. Dies stellt die nicht empfundene Diskriminierung von rund zwei Drittel der Jugendlichen in Frage. Der erreichte Notendurchschnitt im Abgangszeugnis steht mit der Frage nach der Benachteiligung nicht im Zusammenhang. Die Hälfte der Jugendlichen haben die Sonderschule mit der Note drei oder besser in Deutsch und Mathematik verlassen.

Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse ihrer Eltern (auch wenn diese im selben Haushalt leben), verweist auf einen fehlenden familiären Bildungsdiskurs und die geringe Relevanz von ‚Bildung‘ in den Familien der SonderschülerInnen.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte in der Regel in der Grundschule stattfindet (vgl. Kapitel 2.3.) Damit werden sie bereits auf der ersten Stufe des deutschen Bildungssystems, noch vor oder beim Übergang in den Sekundarbereich selektiert. Zum Zeitpunkt des Wechsels, der bei den meisten mit 11 Jahren stattfindet, haben viele der SchülerInnen schon ein oder mehrere Klassenstufen wiederholt. Auffällig ist zudem, dass die Hälfte der Jugendlichen bei ihrer Einschulung bereits ein Jahr älter sind als der Durchschnitt. Darum muss davon ausgegangen werden, dass sie bereits am Ende der Grundschule schon weit über dem Altersdurchschnitt in der von ihnen besuchten Klassenstufe sind. Des Weiteren bestätigte sich die Vermutung, dass die SonderschülerInnen sich aufgrund ihres Schulbesuchs benachteiligt fühlen. Knapp ein Drittel gab bei der Befragung offen an, sich benachteiligt zu fühlen und rund zwei Drittel der Befragten äußern eine Vorliebe für den Besuch einer anderen Schulform.

Ihre Freunde kennen die Jugendlichen vornehmlich von der Schule und aus ihrer Wohngegend. Dies deutet auf einen sozial homogenen Peer-Zusammenhang der Jugendlichen. Trotz der teilweise überraschend hohen Anzahl enger Freunde scheinen die (beruflichen) Netzwerke der Jugendlichen sehr begrenzt zu sein.

7.3. Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen

Aufgrund der Stigmatisierungserfahrungen wird angenommen, dass SonderschülerInnen, was ihre schulische und berufliche Entwicklung betrifft, tendenziell von Perspektivlosigkeit betroffen sind (vgl. Kapitel 5.4.).

Hier soll zunächst anhand der Befunde der standardisierten Befragung erörtert werden, inwieweit sich dafür Anzeichen finden lassen. Ist das Suchverhalten von Jugendlichen von Sonderschulen für Lernbehinderte passiv, d.h. bewerben sie sich deswegen selten oder gar nicht?⁸¹ Inwieweit werden die Jugendlichen bei ihrer Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten durch Eltern und LehrerInnen sowie den Coaches unterstützt?

Berufsorientierung der Jugendlichen

Rund die Hälfte der Jugendlichen (51%) antwortete auf die Frage, ob sie gerne eine Berufsausbildung machen möchte mit „Ja, am liebsten sofort“. Weitere 38,5 Prozent möchten ebenfalls eine Berufsausbildung absolvieren, „aber erst später“. Eine kleine Gruppe (7,7%) ist über die Frage unentschieden und nur 2,9 Prozent antworteten mit „Nein“.

Der Vergleich dieser Frage mit der frei zu beantwortenden Frage „Was wünschst du dir für die

⁸¹ Das Selbstwertgefühl der Jugendlichen, das durch die Job-Coaching Projektleitung mit Hilfe von Selbstwertskalen erhoben wurde, habe ich in meine Untersuchung nicht mit einbezogen. Die zu Beginn des Projektes durchgeführte Selbstwertmessung liegt nur für einen Teil der Jugendlichen vor und müsste, um richtig interpretiert werden zu können, auf eine Vergleichsgröße bezogen werden, beispielsweise eine Selbstwertmessung bei Abschluss des Projektes.

nächste Zeit am meisten?“⁸² zeigt, dass über die Hälfte der Jugendlichen, die sofort eine Berufsausbildung machen möchten, auch arbeitsbezogene Wünsche für ihre nächste Zeit äußern: 10,5 Prozent von ihnen wünschen sich, eine Arbeit zu finden, 24,6 Prozent wünschen sich einen Ausbildungsplatz zu erlangen bzw. die Berufsschule zu schaffen, 5,3 Prozent möchten die berufsorientierende Maßnahme abschließen und 12,3 Prozent wollen den Hauptschulabschluss nachholen oder geben an, die Sonderschule mit einem guten Zeugnis beenden zu wollen.

Diese Angaben stehen im Widerspruch dazu, dass sich weniger als die Hälfte der Jugendlichen (43,4%) auf Lehrstellensuche befindet. Erklären lässt sich dieser Widerspruch durch den für SonderschülerInnen zum Regelfall gewordenen institutionalisierten Übergang in eine berufsorientierende Maßnahme. Für viele der Jugendlichen war der anschließende Förderlehrgang oder das Berufsgrundbildungsjahr bei Aufnahme des Job-Coaching bereits durch das Arbeitsamt arrangiert.⁸³ Nur wenige der SchulabgängerInnen hatten zum Befragungszeitpunkt bereits einen Ausbildungsplatz (13,6%). Dies verwundert in Anbetracht der Aussage einer Expertenaussage nicht:

„Bei uns 'n ganz wichtiger Bereich ist diese Berufsvorbereitungslehrgänge, also, diese ganzen Lehrgänge als Vorbereitung auf Arbeit und Beruf. Und das ist das, wo die meisten unserer Schüler auch hingehen, ne? Das sind also betriebliche und überbetriebliche Einrichtungen, täglich, aber auch mit Internatsunterbringung und, und und, wo wir sagen, da werden Sie auch noch mal 'n Stück berufsreif gemacht, ja? Also, sie haben zunächst auch noch nicht die konkrete Vorstellung: Wo soll ich jetzt hingehen beruflich? Haben da noch mal die Möglichkeit, verschiedene Berufszweige kennen zu lernen, aber auch noch mal Unterstützung in den traditionellen Fächern wie Deutsch und Mathematik, bekommen sie noch mal Hilfen.[...] Ja, dann gibt es durchaus auch die traditionelle betriebliche Ausbildung. Da haben wir dieses Jahr zwei Schüler hingeschickt. Das heißt also, sie können eine Lehre beginnen. Wir haben zwei in die Bäckereilehre geschickt und hoffen, dass sie das da mit Erfolg durchstehen“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Raum Dortmund).

Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Aktivität bei der Ausbildungsplatzsuche

Die Hälfte aller befragten Jugendlichen, die noch keinen Ausbildungsplatz haben, rechnen mit mittelmäßigen bis schlechten Chancen, eine Lehrstelle zu finden.⁸⁴ Insgesamt 49,5 Prozent geben sich mittelmäßige Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, 5,8 Prozent schätzen ihre Aussichten schlecht ein. Dagegen meinten 23,3 Prozent gute und 7,8 Prozent sehr gute Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu besitzen. Das bedeutet, dass den meisten SonderschülerInnen ihre schlechten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bekannt sind.

Durch die pessimistische Einschätzung ihrer Chancen auf eine Lehrstelle wird verständlich, warum SonderschülerInnen auf der einen Seite eine starke Berufsausbildungsorientierung besitzen und doch kaum Schritte zur Realisierung dieses Ziels unternehmen. Letzteres zeigt sich noch deutlicher

⁸² Die Textvariable wurde im Rahmen der Datenauswertung wie folgt codiert: (1) ‚Arbeit finden‘, (2) ‚Ausbildungsplatz bekommen, Berufsschule schaffen‘, (3) ‚Berufsorientierende Maßnahme finden/schaffen‘, (4) ‚Hauptschulabschluss/Sonderschule gut abschließen‘, (5) ‚Nicht mehr zur Schule gehen müssen‘, (6) ‚Familie gründen, Kind(er) haben‘, (7) ‚Zu Hause ausziehen, eigene Wohnung‘, (8) ‚Auto, Führerschein‘, (9) ‚Freunde, Freund(in) finden/behalten‘, (10) ‚Geld, eigenes Haus‘, (11) ‚Spaß, Freizeit, Computer‘, (12) ‚Gesundheit‘, (13) ‚Probleme zu Hause lösen‘, (21) ‚weiß ich nicht‘, (22) ‚Anderes‘.

⁸³ In einigen Fällen gelang es Job-Coaches, die Jugendlichen aus der Maßnahme in eine überbetriebliche oder betriebliche Ausbildung zu vermitteln. Diese Information wurde jedoch nicht standardisiert erhoben.

⁸⁴ Auch die Jugendlichen, die angeben, während der Schule bzw. nach Schulabgang zu jobben (16%), schätzen ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz nicht höher ein als die anderen Jugendlichen.

am Bewerbungsverhalten der Jugendlichen: Nach der Anzahl ihrer Bewerbungen um Ausbildungsplätze gefragt, antwortete fast ein Drittel der SchülerInnen, dass sie sich noch nie schriftlich beworben haben. 71,2 Prozent der Jugendlichen haben keine Bewerbung losgeschickt, 25,0 Prozent haben sich zumindest ein- oder zweimal beworben und nur 3,8 Prozent dreimal oder öfter.

Auch die Frage, ob die Jugendlichen selbst in der Zeitung oder im Internet nach Ausbildungsplätzen suchen, zielte darauf ab, das aktive Bemühen im Berufsfindungsprozess herauszufinden. Von den befragten SonderschulabgängerInnen suchten nur 48 Prozent in Zeitung oder Internet nach Ausbildungsplätzen, die Mehrheit verhält sich selbst bei der Informationsaufnahme passiv.

Bei der Diskussion dieser Zahlen darf der stark institutionell geregelte Übergang von SonderschulabsolventInnen nicht unberücksichtigt bleiben. Der Übergang von der ‚Schule in den Beruf‘ gestaltet sich für sie mehrheitlich zu einem Übergang von der ‚Schule in berufliche Maßnahmen‘. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle SonderschulabgängerInnen an einer Berufsberatung durch einen Berufsberater für Behinderte an ihrer Schule oder in ihrer Klasse teilgenommen. Bis auf einen Jugendlichen waren alle SchulabgängerInnen bei einem Berufsberater für Behinderte beim Arbeitsamt. Dort wird ihnen in den meisten Fällen die Teilnahme an einem Förderlehrgang oder zum Besuch eines Berufsvorbereitungs- oder Grundbildungsjahres nahegelegt. Viele SonderschulabsolventInnen versuchen daher zunächst in Förderlehrgängen Schulabschlüsse nachzuholen:

„Ich krieg eine Liste derjenigen, die halt eben zum Ende der 9. Klasse die Schule verlassen werden. Das ist ja in der Sonderschule so, die haben nur 9 Jahre allgemeinbildende Schulpflicht an der Sonderschule und müssen halt eben zur Vollendung der allgemeinen Schulpflicht noch ein Jahr an einer Berufsschule absolvieren. Das ist ja so vorgeschrieben. Und bei Übergangsverfahren der 9. Klasse in die sogenannte BB10, BV10 und BESO10 und BO10 Lehrgänge [entspricht dem Berufsvorbereitungsjahr und dem Berufsgrundbildungsjahr, L.P.] ist die Berufsberatung einzuschalten, das ist verbindlich. Da müssen wir auch eine Empfehlung abgeben und dann werden die in dem Rahmen der Einzelberatung beraten die ganzen Schüler. Das ist so eine Art Pflichtberatung. [...] Einstellungsgrad dürfte bei 98 Prozent sein. Die 2 Prozent Schulschwänzer, die kommen eben halt auch nicht in die Schule, die kommen auch nicht zu mir, die werden wahrscheinlich irgendwann mal auftauchen, wenn das Sozialamt sagt: jetzt geh mal zur Berufsberatung, frag mal nach Ausbildung. [...]

Ja, dann wechseln die Schüler zum Ende des Schuljahres in die Berufsschulen, in die Oberstufenzentren oder in spezielle Schulen und dann ist das für mich dann erst mal erledigt. Aber auch nur erst mal, denn die kommen ja alle wieder, die wollen ja alle dann nach der 10. Klasse- etliche die 11. Klasse dann noch machen, um den nächst höheren Schulabschluss zu erreichen oder eben dann in berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamtes einzumünden. Also rein vom gesetzlichen Auftrag her sind wir ja, da ist die Bundesanstalt für Arbeit zuständig für die berufliche Ersteingliederung. Da gibt es keinen anderen Kostenträger“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin).

Die Verbreitung dieser Praktiken und die geringe Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen Erfolgchancen bestätigt sich in den Angaben zu den beruflichen Plänen der befragten Jugendlichen aus den Modellprojekten: Nach der Beendigung der Schule wollen nur 23,2 Prozent der Jugendlichen sich eine Lehrstelle suchen. 27,5 Prozent der Jugendlichen werden voraussichtlich einen Förderlehrgang besuchen und 18,8 Prozent das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). 17,4 Prozent der Jugendlichen geben an, noch nicht zu wissen, was sie tun werden und 11,6 Prozent

möchten etwas anderes machen.⁸⁵

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass fast die Hälfte aller SonderschulabgängerInnen (46,4%) direkt auf eine berufsorientierende Maßnahme zusteuert und etwa ein weiteres Drittel (29,0%) der bisher Unschlüssigen oder nicht Festgelegten mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls in einer Maßnahme des Arbeitsamtes landen wird.⁸⁶

Fazit

Es hat sich bestätigt, dass die Jugendlichen eine starke Berufsorientierung aufweisen. Eine große Mehrheit der Jugendlichen möchte sofort oder später eine Berufsausbildung absolvieren. Die starke berufliche Orientierung steht jedoch im Widerspruch zur aufgezeigten Passivität der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatz- und Jobsuche.

Die Vermutung, dass die Jugendlichen ihre Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt antizipieren und sich aufgrund dessen nicht bewerben, wird durch die vorliegenden Ergebnisse ebenfalls bestätigt. Über die Hälfte der Jugendlichen rechnet sich mittelmäßig bis schlechte Chancen aus, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Nur die Hälfte der Jugendlichen nutzen die gebräuchlichsten Medien der Arbeitsvermittlung, Zeitung und Internet, für die eigene Suche nach einem Ausbildungsplatz. Lediglich ein Viertel der Jugendlichen hat bislang ein oder zwei Bewerbungen abgeschickt; ein weitaus geringerer Teil hat sich dreimal oder öfter beworben. Wie die meisten SonderschülerInnen, steuern auch die an den Job-Coaching-Projekten Beteiligten nach Beendigung der Schule auf eine Maßnahme des beruflichen Bildungssystems zu. Immerhin strebt ein knappes Viertel der Jugendlichen direkt eine berufliche Ausbildung an. Die vermutete Passivität in der beruflichen Orientierung wird durch die vorliegenden Ergebnisse insgesamt bestätigt. Die (an den Tag gelegte) Aktivität der Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz kommt einem Rückzug⁸⁷ gleich.

Der Forschungsstand hat aufgezeigt, dass SonderschülerInnen zwar eine Berufsorientierung besitzen. Es wurde darüber hinaus vermutet, dass die Jugendlichen Selbstselektionsprozessen bei der beruflichen Orientierung unterliegen. Dies kann im Folgenden bestätigt werden: Die befragten Jugendlichen besitzen eine starke berufliche Orientierung, befinden sich jedoch in der Regel nicht auf (aktiver) Lehrstellensuche, was im Zusammenhang damit steht, dass viele Jugendliche wenig Unterstützung bei der Lehrstellensuche erfahren.

Die Auswertung der Ergebnisse legt nahe, dass bei SonderschülerInnen im Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben eine Tendenz dazu besteht, sich eher zurückzuziehen, als offensiv mit ihrer Situation umzugehen. Diese Feststellung soll in der qualitativen Auswertung vertieft werden. Die Fallstudien sollen zudem ergründen, inwiefern das Suchverhalten der Jugendlichen mit ihrer Diskreditierbarkeit zusammenhängt. Die aufgezeigten materiellen und kulturellen Restriktionen, die sich aus ihrer familiären Situation ergeben, werden in den Fallstudien ausführlich dargestellt

⁸⁵ Angaben in Bezug auf die Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt noch zur Schule gingen (n=71).

⁸⁶ Leider lassen sich die hier aufgezeigten Pläne und Ziele der Jugendlichen zum Befragungszeitraum von April bis September 2001 nur für die Dortmunder Jugendlichen mit dem tatsächlichen Stand in November 2001 abgleichen, da die Daten für Köln (noch) nicht vorliegen. Ein Vergleich der Pläne mit dem Stand der Jugendlichen im November 2001 werde ich am Schluss dieses Kapitels vornehmen, wenn ich das Sampling meiner qualitativen Untersuchung aufzeige.

⁸⁷ Ähnlich wie die „Feedback-loops des Scheiterns“ im Schulalltag (vgl. Solga im Erscheinen: Kap. 7.2.1) kommt dieser Rückzug aus der Berufsorientierung einem „Cooling-out“ (vgl. Goffman 1952) gleich.

und verdeutlichen, mit welchen Schwierigkeiten SonderschulabgängerInnen in der Berufsorientierung konfrontiert sind. Gleichzeitig soll anhand der Fallrekonstruktionen die skizzierte Passivität der Jugendlichen in der Berufsorientierung genetisch-rekonstruktiv auf ihre durch Stigma-Erfahrungen beschädigten Identitätsbildung zurückgeführt werden.

7.4. Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche

Es ist bekannt, dass vor allem Eltern, aber auch Freunde und Verwandte großen Einfluss auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen haben. Eltern sind eine wichtige Ressource in der Berufsorientierung von Jugendlichen, zumal sie im Regelfall ein großes Interesse daran haben, dass ihre Kinder den Übergang ins Erwerbsleben erfolgreich bewältigen. Auch von den hier Befragten geben die Hälfte der Jugendlichen an, dass es ihren Eltern ‚sehr wichtig‘ ist, dass sie eine Berufsausbildung machen.

Auf die Frage (Mehrfachnennungen möglich), von wem sie Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhalten, geben 43,4 Prozent der Jugendlichen ihre Familie an, 39,8 Prozent den Coach und 14,2 Prozent Freunde. 28,3 Prozent der Jugendlichen werden von anderen Personen unterstützt (so z.B. vom Arbeitsamt (7%) und von ihrer Freundin, einer Tante, einem Heimerzieher (etwa 10%)). Von allen befragten geben 41 Jugendliche (38,7%) an, keine Person zu haben, die sie bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt.

Wird der Job-Coach als mögliche Anlaufstelle bei der Untersuchung ausgeklammert, – um gewissermaßen den Grad an Unterstützung der Jugendlichen ohne Coaching zu erfassen, – dann erweist sich, dass rund ein Drittel (31,1%) bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche durch nur eine Person, 17,9 Prozent der Jugendlichen durch zwei und lediglich 3,8 Prozent der Jugendlichen durch drei Personen Unterstützung erfährt. Der Anteil an Jugendlichen, der keine unterstützende Person kennt, vergrößert sich dann sogar auf 46 Jugendliche (43,4%). Das heißt, dass der Job-Coach für 5 Jugendliche (4,7%) die einzige unterstützende Person darstellt.

Der folgende Abschnitt untersucht den Zusammenhang zwischen der aufgezeigten Passivität der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche und ihrer mangelnden sozialen Unterstützung durch andere Personen (die Coaches ausgenommen).

Tab. 9: Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz und dem subjektiven Gefühl der Jugendlichen, von anderen Personen unterstützt zu werden (Coaches ausgenommen)

Anzahl der Bewerbungen	Jugendliche/r fühlt sich von anderen unterstützt – Anzahl der Personen (Coaches ausgenommen)			Gesamt
	zwei oder mehr	eine	keine	
Keine	17	17	40	74
Zeilenprozente	23	23	54	100
Spaltenprozente	63	53,1	88,9	71,2
Eine oder mehr	10	15	5	30
Zeilenprozente	33,3	50,0	16,7	100
Spaltenprozente	37	46,9	11,1	28,8
Gesamt	27	32	45	104

Es besteht ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Aktivität der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche und dem Gefühl der Jugendlichen, sich dabei unterstützt zu fühlen: Über die Hälfte derer, die sich nicht beworben haben, erfahren bei der Ausbildungsplatzsuche keinerlei personelle Unterstützung. Diejenigen, die sich aktiv beworben haben, geben an, auch persönliche Ansprechpartner zu haben. Insgesamt haben über 80 Prozent aller Jugendlichen, die aktiv geworden sind (d.h. die sich beworben haben), eine oder mehrere Personen, die sie in ihrer Berufsorientierung unterstützen: 50,0 Prozent haben eine unterstützende Person, ein Drittel (33,3%) sogar zwei oder mehr Personen. Diese Tendenz bestätigt sich auch in dem Ergebnis, dass zwei der vier Jugendlichen, die sehr aktiv geworden sind (sie geben an, sich 5 bzw. 20 Mal beworben zu haben) von mehr als drei Personen in ihrer Berufsorientierung unterstützt werden.

Diese Befunde legen einen kausalen Schluss zwischen dem Grad der Unterstützung, den die Jugendlichen erfahren, und ihren Bemühungen in der Berufsorientierung nahe. Das Job-Coaching scheint in dieser Hinsicht wirkungslos, da durch die Unterstützung des Coaches lediglich eine Verstärkung des Bewerbungsverhaltens jener erwartet werden kann, die sich ohnehin bewerben. Es ist jedoch nicht bekannt, inwieweit die Job-Coaches die Unterstützung anderer Personen (z.B. der Eltern) bestärken. Einschränkend kann also lediglich gesagt werden, dass ohne Unterstützung durch das soziale Umfeld das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen nicht allein durch Job-Coaching (grundlegend) verändert werden kann. Dem ‚Warum‘ dafür nachzugehen ist u.a. Aufgabe der qualitativen Untersuchung.

Gefühl der Unterstützung und das Geschlecht der Jugendlichen

Tab. 10: Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Jugendlichen von anderen Personen (ausgenommen dem Coach) unterstützt zu werden und dem Geschlecht der Jugendlichen

Geschlecht der Jugendlichen	Der/die Jugendliche erhält Unterstützung von – Anzahl der Personen (Coaches ausgenommen)			Gesamt
	zwei oder mehr	einer	keiner	
Weiblich	7	14	26	47
Zeilenprozente	14,9	29,8	55,3	100,0
Spaltenprozente	25,9	42,4	56,5	44,3
Männlich	20	19	20	59
Zeilenprozente	33,9	32,2	33,9	100,0
Spaltenprozente	74,1	57,6	43,5	55,7
Insgesamt	27	33	46	106
Zeilenprozente	25,5	31,1	43,4	100,0

In der Tabelle wird sichtbar, dass weibliche Jugendliche deutlicher weniger Unterstützung durch andere Personen ihres sozialen Umfeldes erfahren als männliche Jugendliche.⁸⁸ Über die Hälfte der weiblichen (55,3%) aber nur rund ein Drittel der männlichen Jugendlichen (33,9%) erfährt keinerlei Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld. Wiederum ein Drittel der männlichen (33,9%) und nur 14,9 Prozent der weiblichen Jugendlichen können auf die Unterstützung von zwei oder mehr Perso-

⁸⁸ Ein T-Test zeigt, dass weibliche und männliche Jugendliche sich hinsichtlich der Mittelwerte des Gefühls der Unterstützung durch andere Personen signifikant unterscheiden ($p < 0,05$).

nen zählen.

Auch die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Geschlecht der Jugendlichen und dem Gefühl, durch ihre Coaches unterstützt zu werden, zeigt interessante Ergebnisse auf.⁸⁹ Die weiblichen Jugendlichen fühlen sich weniger durch ihren Coach unterstützt als die männlichen Jugendlichen. Mehr als zwei Drittel (70,2%) der SonderschulabgängerInnen bzw. –SchülerInnen geben an, sich nicht durch ihren Coach unterstützt zu fühlen. Demgegenüber fühlt sich nur rund die Hälfte der Jugendlichen (52,5%) nicht durch ihren Coach unterstützt.

Gefühl der Unterstützung und die Unterstützung der Coaches

Wie wichtig die Unterstützung der Jugendlichen durch ihre Eltern und andere Personen ist, zeigt die Tatsache, dass vor allem die Jugendlichen Unterstützung durch Job-Coaches erfahren, die ein Gefühl von Unterstützung durch andere Personen ihres sozialen Umfeldes haben. Es stellt sich die Frage, ob Jugendliche, die bereits Unterstützung erfahren, für das Hilfeangebot der Coaches ‚sensibler‘ sind, oder ob ihnen die Coaches aufgrund ihrer besseren Ausgangsposition mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung zukommen lassen.

Tab. 11: Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Jugendlichen, von anderen Personen unterstützt zu werden und sich vom Coach unterstützt zu fühlen

J. fühlt sich unterstützt von – Anzahl der Personen (Coaches ausgenommen)	Jugendliche/r fühlt sich vom Coach		Gesamt
	nicht unterstützt	unterstützt	
zwei oder mehr	5	22	27
Zeilenprozente	18,5	81,5	100
Spaltenprozente	7,8	52,4	25,5
einer	18	15	33
Zeilenprozente	54,5	45,5	100
Spaltenprozente	28,1	35,7	31,1
keiner	41	5	46
Zeilenprozente	89,1	10,9	100
Spaltenprozente	64,1	11,9	43,4
Gesamt	64	42	106
Zeilenprozente	60,4	39,6	100

Die Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Jugendlichen, von anderen Personen unterstützt zu werden, und ihrem subjektiven Eindruck, von ihrem Job-Coach Unterstützung zu erfahren.⁹⁰

Jugendliche, die in ihrem sozialen Umfeld bei der Ausbildungsplatzsuche von zwei oder mehr Personen unterstützt werden, erleben ihren Coach in den meisten Fällen ebenfalls als unterstützende Person (81,5%). Ganz im Gegensatz zu den Jugendlichen, die außerhalb des Coaching keine Unter-

⁸⁹ Die Untersuchung des Zusammenhangs von Alter bzw. Migrationshintergrund der Jugendlichen und dem Gefühl, sich durch ihre Coaches unterstützt zu fühlen, zeigt hingegen keine eindeutigen Tendenzen bzw. Signifikanzen auf.

⁹⁰ Der T-Test zeigt, dass sich die beiden Gruppen (Jugendliche/r fühlt sich vom Job-Coach unterstützt bzw. nicht unterstützt) in ihrem Mittelwert in Bezug auf die abhängige Variable (Anzahl der Personen, durch die sich der/die Jugendliche unterstützt) signifikant ($p < 0,001$) voneinander unterscheiden.

stützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfahren: Die Jugendlichen dieser Gruppe erleben ihren Coach überwiegend nicht als unterstützende Person (89,1). Zwischen diesen beiden Extremen steht die Gruppe der Jugendlichen, die eine Person ihres sozialen Umfeldes als hilfreich bei der Arbeitsplatzsuche erlebt. Die Coaches werden von mehr als der Hälfte dieser Jugendlichen (54,5%) als unterstützend wahrgenommen.

Die Wirkungsweise des Zusammenhangs bleibt jedoch ungeklärt. Die Frage danach, ob es den Coaches schwer fällt, insbesondere diesen Jugendlichen ein Gefühl von Unterstützung zu vermitteln, oder ob es nicht vielmehr gerade diesen Jugendlichen besonders schwer fällt, die Unterstützungsangebote der Coaches anzunehmen, soll in Kapitel 10 wieder aufgegriffen werden.

Fazit

Es zeigte sich, dass zwischen dem passiven Bewerbungsverhalten der Jugendlichen und dem subjektiven Gefühl von Personen aus ihrem sozialen Umfeld Unterstützung zu erhalten, ein deutlicher Zusammenhang besteht, wobei die weiblichen Jugendlichen insgesamt weniger Unterstützung zu erhalten scheinen als ihre männlichen Mitschüler. In der Regel scheint der Coach von den Jugendlichen als eine zusätzlich unterstützende Person bei der Ausbildungsplatzsuche anerkannt zu werden. Dies zeigt sich besonders daran, dass Jugendliche, die *keine* Unterstützung durch andere Personen erfahren, auch ihren Coach nicht als Unterstützung empfinden. Das Coaching scheint den Ergebnissen zufolge in erster Linie also eine Stärkung der bestehenden sozialen Ressourcen der Jugendlichen darzustellen.

7.5. Einschätzung der Jugendlichen durch die Job-Coaches

Das bisherige Bild der familiären Situation, Schulkarriere und Berufsorientierung der Jugendlichen soll im Folgenden durch Angaben der Coaches ergänzt werden. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Coaches mit der Einschätzung der Jugendlichen ihre subjektive Meinung über die Jugendlichen reproduzieren. Trotzdem stellt diese Gegenüberstellung der Aussagen der Coaches und der Jugendlichen einen interessanten Kontrast dar, der Hinweise auf die Wirkung der Jugendlichen auf dritte Personen gibt. Mittels der (einschätzenden) Bewertungen der Jugendlichen durch die Coaches eröffnet sich die Möglichkeit zur Beschreibung (Darstellung) der Fremdwahrnehmung und -Zuschreibung der Jugendlichen. Finden sich spezifische Zuschreibung in der Beurteilung der Jugendlichen, so stellt dies einen Hinweis auf eine Reproduktion sozialer Stigmata dar.

Mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse⁹¹ wurden vier Eigenschaftsvariablen der Jugendlichen konstruiert, die eine differenzierte Überprüfung der Einschätzung der Jugendlichen durch die Coaches erlauben: Selbstwertgefühl der Jugendlichen, aggressives Verhalten der Jugendlichen, Leistungsorientierung der Jugendlichen und Kreativität der Jugendlichen.⁹² Durch Mittelwertvergleiche

⁹¹ Eine Hauptkomponentenanalyse stellt ein hypothesengenerierendes Verfahren dar, dass eine trennscharfe Klassifikation voneinander unabhängiger Dimensionen (Variablen-Gruppen) ermöglicht (vgl. Bortz 1993: 472f).

⁹² Die vier Variablen beinhalten folgende Fragen: *Selbstwertgefühl der Jugendlichen* („Der Jugendliche ist mit sich selbst zufrieden“, „Der Jugendliche fühlt sich häufig unwohl in seiner Haut“, „Der Jugendliche hat kein Selbstvertrauen“, „Der Jugendliche fühlt sich sehr sicher“, „Der Jugendliche fühlt sich unfähig“), *aggressives Verhalten der Jugendlichen* („Der Jugendliche ist aggressiv“, „Der Jugendliche regt sich leicht auf“, „Der Jugendliche wird schnell ärgerlich“, „Der Jugendliche verliert leicht seine Beherrschung“), *leistungsorientiertes Verhalten* („Der Jugendliche ist ehrgeizig“, „Der Jugendliche ist fleißig“, „Der Jugendliche ist pünktlich“, „Der

für spezifische Merkmale der Coaches sowie der Jugendlichen lassen sich differenzierte Aussagen darüber treffen, wie bestimmte Coaches die Jugendlichen einschätzen und wie bestimmte Gruppen der Jugendlichen von den Coaches eingeschätzt werden.⁹³

Tab. 12: Mittelwerte der Einschätzung der Jugendlichen durch die Coaches in Abhängigkeit des Geschlechts des Coaches

Geschlecht der Coaches		Einschätzung der Jugendlichen durch die Coaches*			
		Selbstwertgefühl	Aggressives Verhalten	Leistungsorientierung	Kreativität
Weibliche Coaches	Mittelwert	2,74	2,22	2,99	2,48 (n=73)
	Std.-abweichung	0,78	0,87	0,53	0,70
Männliche Coaches	Mittelwert	2,84	2,23	2,85	2,55 (n=32)
	Std.-abweichung	0,53	0,96	0,54	0,82
Insgesamt	Mittelwert	2,77	2,23	2,94	2,5 (n=105)
	Std.-abweichung	0,66	0,90	0,54	0,74

* Die Antwortmöglichkeiten lagen zwischen 0 und 4 (0 = gering ausgeprägte Eigenschaft; 4 = stark ausgeprägte Eigenschaft)

Die Einschätzung der Jugendlichen in Abhängigkeit des Geschlechts der Coaches zeigt, dass weibliche Coaches den Jugendlichen ein etwas weniger starkes Selbstwertgefühl, weniger starkes aggressives Verhalten und weniger Kreativität zuschreiben. In der Bewertung der Leistungsorientierung tendieren die weiblichen Coaches dazu, ihre Jugendlichen etwas besser als die männlichen Coaches zu bewerten.

Tab. 13: Mittelwerte der Einschätzung der Jugendlichen in Abhängigkeit der Geschlechterkombination beim Coaching

Kombination des Geschlechts beim Coaching		Einschätzung der Jugendlichen durch die Coaches*			
		Selbstwertgefühl	Aggressives Verhalten	Leistungsorientierung	Kreativität
Weibliche J. wird von weiblichem C. betreut (n=37)	Mittelwert	2,63	2,18	3,20	2,68
	Std.-abweichung	0,77	0,88	0,44	0,58
Weibliche J. wird von männlichem C. betreut (n=9)	Mittelwert	2,82	1,94	2,99	3
	Std.-abweichung	0,39	0,91	0,41	0,56
Männlicher J., wird von weiblichem C. betreut (n=36)	Mittelwert	2,85	2,26	2,77	2,28
	Std.-abweichung	0,65	0,87	0,54	0,77
Männlicher J. wird von männlichem C. betreut (n=23)	Mittelwert	2,85	2,35	2,79	2,37
	Std.-abweichung	0,58	0,97	0,58	0,84
Insgesamt (n=105)	Mittelwert	2,77	2,22	2,94	2,5
	Std.-abweichung	0,66	0,90	0,54	0,74

* Die Antwortmöglichkeiten lagen zwischen 0 und 4 (0 = gering ausgeprägte; 4 = stark ausgeprägte Eigenschaft)

Jugendliche ist sparsam', ‚Der Jugendliche ist beeinflussbar‘), *Kreativität der Jugendlichen* (‚Der Jugendliche ist phantasievoll‘, ‚Der Jugendliche ist kreativ‘).

⁹³ Die Tabellen mit den dazugehörigen Daten befinden sich im Anhang.

Durch die Einschätzung der Jugendlichen in Abhängigkeit der Geschlechterkombination beim Coaching kann das oben dargestellte Ergebnis nochmals differenziert werden:

Die weiblichen Coaches bewerten die von ihnen betreuten weiblichen Jugendlichen in ihrem Selbstwertgefühl etwas schwächer als die von ihnen betreuten männlichen Jugendlichen. Die männlichen Coaches bewerten männliche und weibliche Jugendliche ungefähr gleich und, wie oben dargestellt, hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls insgesamt höher als die weiblichen Coaches.

Hingegen bewerten die männlichen Coaches ihre männlichen Jugendlichen mit einem leicht stärker aggressiven Verhalten als die weiblichen Coaches. Die Frauen hingegen bewerten die männlichen Jugendlichen als weniger aggressiv und darüber hinaus als weniger stark leistungsorientiert.

Die männlichen Coaches schätzen die Leistungsorientierung ihrer Jugendlichen insgesamt signifikant ($p < 0,05$) schwächer ein, wobei sie die von ihnen betreuten männlichen und weiblichen Jugendlichen ungefähr gleich beurteilen. Die weiblichen Jugendlichen werden sowohl von den weiblichen Coaches als auch von den männlichen Coaches als weniger kreativ eingeschätzt als die männlichen Jugendlichen. Am stärksten kreativ schätzten die weiblichen Coaches die von ihnen betreuten männlichen Jugendlichen ein.

Weiterhin zeigt sich⁹⁴, dass die im Ausland geborenen Coaches und die Coaches, deren Mutter oder Vater im Ausland geboren sind, das Selbstwertgefühl ihrer Jugendlichen höher einschätzen als die Coaches deutscher Herkunft. Die im Ausland geborenen Coaches schätzen ihre Jugendlichen signifikant ($p < 0,05^*$) weniger aggressiv ein als die Coaches mit einem ausländischen Elternteil oder Coaches deutscher Herkunft. Die Leistungsorientierung ihrer Jugendlichen wird von den Coaches, die im Ausland geboren sind, am höchsten eingeschätzt. Die Kreativität ihrer Jugendlichen wird von allen Coaches ungefähr gleich hoch bzw. niedrig eingeschätzt.

Im Folgenden soll die Einschätzung der Jugendlichen durch die Coaches in Abhängigkeit spezifischer Merkmale der Jugendlichen untersucht werden.

Die Jugendlichen werden - je nach ihrem Geschlecht - unterschiedlich durch die Gesamtheit der Coaches bewertet. Die Bewertung verläuft entlang der klassischen Geschlechternormen, die Männern Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen zuschreiben und Frauen Anpassung und Kreativität: Den männlichen Jugendlichen wird ein höheres Selbstwertgefühl zugeschrieben, ein etwas stärker aggressives Verhalten und hoch signifikant geringere Leistungsorientierung ($p < 0,001$) sowie signifikant weniger Kreativität ($p < 0,05$).

Interessant ist, dass die höhere Leistungsorientierung unter den Jugendlichen bei den Frauen mit einem schwächeren Selbstwertgefühl einhergeht. Bei den Männern verhält es sich genau umgekehrt: Das höhere Selbstwertgefühl geht hier - gemäß der Einschätzung der Coaches - mit einer schwächeren Leistungsorientierung einher. Dies mag einerseits damit zu erklären sein, dass Jugendliche, die höhere Selbstansprüche an ihre Leistung entwickeln, weniger von sich selbst überzeugt sind als Jugendliche, die diese Selbstansprüche nicht entwickeln. Es könnte aber auch sein, dass Jugendliche, die mit einem hohen Selbstwertgefühl wahrgenommen werden - insofern sich das hohe Selbstwertgefühl in eine milieuspezifischen Distinktion und ‚acting out‘ Verhalten ausdrückt - tendenziell als

⁹⁴ Die folgenden empirischen Ergebnisse werden ohne eine tabellarische Übersicht diskutiert. Die Einschätzung der Jugendlichen in Abhängigkeit des Geschlechts der Coaches befindet sich als letzte Tabelle im Anhang.

leistungsschwächer und weniger leistungsorientiert wahrgenommen werden.

Bei der Einschätzung der Jugendlichen spielt die Herkunft der Coaches keine Rolle. Jugendliche mit ausländischem Hintergrund (SchülerInnen, die selbst im Ausland geboren sind oder deren Eltern bzw. Elternteile im Ausland geboren sind) werden von Coaches annähernd gleich bewertet wie Jugendliche deutscher Herkunft. Das aggressive Verhalten und die Kreativität der Jugendlichen werden für beide Gruppen fast gleich eingeschätzt. Das Selbstwertgefühl wird für die deutschen Jugendlichen geringfügig höher, die Leistungsorientierung geringfügig niedriger eingeschätzt.

Die unterschiedliche Einschätzung der männlichen und weiblichen Jugendlichen durch Coaches unterschiedlichen Geschlechts lässt vermuten, dass die Studierenden in ihrer Tätigkeit als Coach (auch) geschlechtsspezifische Erwartungen an die Jugendlichen herantragen. Dabei scheint sowohl ihr Geschlecht, als auch das Geschlecht der Jugendlichen eine Rolle zu spielen. In den rekonstruktiven Falldarstellungen gilt es deshalb, sowohl die Erwartungen des Coaches, als auch ihre Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der Geschlechter-Konstellation im Coaching zu untersuchen.

Fazit

Weibliche Coaches bewerten weibliche Jugendlichen in ihrem Selbstwertgefühl geringer als männliche Jugendlichen diese in der Einschätzung der von ihnen betreuten weiblichen Jugendlichen tun. Die männlichen Coaches hingegen bewerten die von ihnen betreuten männlichen Jugendlichen als aggressiver als weiblichen Coaches dies tun. Insgesamt zeigte sich, dass die Bewertung der Jugendlichen entlang klassischer geschlechtsspezifischer sozialer Typisierungen verläuft, d.h. den männlichen Jugendlichen wird insbesondere eine signifikant stärkere Leistungsorientierung und stärker aggressives Verhalten zugeschrieben als den weiblichen Jugendlichen. Diese Ergebnisse deuten daraufhin, dass im Coaching die Geschlechterdynamik zwischen Jugendlichen und Coach zum Tragen kommt. Es scheint, als ob die weiblichen Coaches die Schwierigkeiten ihrer Jugendlichen weniger gravierend einschätzen als die männlichen Coaches (da sie die von ihnen betreuten Jugendlichen insgesamt stärker positiv ausgeprägte Eigenschaften zuschreiben als die männlichen Coaches den von ihnen betreuten Jugendlichen). Hinzu kommt, dass sowohl die Zuschreibungen durch männliche als auch weibliche Coaches Geschlechtsstereotypen erkennen lassen. Inwiefern diese jedoch die Sozialform des Coaching tatsächlich beeinflussen, muss in den Fallstudien erarbeitet werden und kann erst im Fallvergleich geklärt werden.

8. Samplekonstruktion der qualitativen Untersuchung

Das qualitative Sampling gründet auf den vorliegenden quantitativen Ergebnissen zur unterschiedlichen Einschätzung der Jugendlichen durch Coaches verschiedenen Geschlechts sowie den theoretischen Überlegungen zum Coaching - als auch forschungspraktischen Überlegungen.

Erstens wurden in der qualitativen Stichprobe alle vier Geschlechter-Kombinationen des Coaching berücksichtigt, um die Bandbreite der möglichen (geschlechtsspezifischen) gesellschaftlichen Erwartungen an die Jugendlichen unterschiedlichen Geschlechts in der Auswertung berücksichtigen zu können. Es wurden dementsprechend Interviews mit männlichen und weiblichen Jugendlichen durchgeführt, die in gleichgeschlechtlichen und gemischtgeschlechtlichen Coaching-Konstellationen betreut wurden: Es wurden Paarinterviews durchgeführt mit weiblichen bzw. männlichen Jugendlichen, die von weiblichen Coaches betreut wurden und mit weiblichen bzw. männlichen Jugendlichen, die von weiblichen Coaches betreut wurden.

Zweitens wurde aus vier Gründen die Gruppe der Dortmunder Jugendlichen qualitativ untersucht: (1) Das Coaching der Universität Dortmund setzte während des Besuchs der letzten Schulklasse der Jugendlichen ein und versprach größeren Aufschluss über Unterstützung der Coaches in dieser frühen Phase der Berufsorientierung der SchülerInnen zu geben.⁹⁵ (2) Für diese Gruppe liegt eine wichtige Längsschnittinformation vor: der Ausbildungsstand bzw. Erwerbsstatus im November 2001. (3) Viele der Jugendlichen aus Dortmund wurden zum Zeitpunkt der Durchführung der qualitativen Interviews noch durch das Job-Coaching-Projekt betreut. Dies vereinfachte den Kontakt sowohl zu den Jugendlichen als auch zu den Coaches erheblich.⁹⁶ (4) Alle Jugendlichen sollten von Coaches des gleichen Projektes betreut werden, um eine bessere Vergleichbarkeit der Inhalte und Techniken des Coaching zu erzielen, da die Studierenden der Universität Dortmund und Köln jeweils in ihrem Teilprojekt an Schulungen teilgenommen hatten.

8.1. Einordnung des qualitativen Samples

Es wurden 8 Paarinterviews durchgeführt. Dabei wurden drei verschiedene Klientel berücksichtigt: Jugendliche, die durch das ganze Projekt hindurch gecoacht wurden; Jugendliche, die nicht mehr gecoacht wurden, d.h. aus unterschiedlichen Gründen das Job-Coaching-Projekt verlassen haben; und Jugendliche, die erst seit einem Jahr (seit September 2001) gecoacht wurden. Darüber hinaus konnten die Dortmunder Jugendlichen aufgrund ihres Ausbildungsstandes bzw. Erwerbsstatus im November 2001 in drei Gruppen eingeteilt werden: Die Gruppe der ‚erfolgreichen‘ Jugendlichen absolvierte eine schulische oder betriebliche Ausbildung (26,8%). Die Gruppe der ‚weniger erfolgreichen‘ Jugendlichen befand sich in einem Berufsvorbereitungsjahr, einem Förderlehrgang, einer Maßnahme des Arbeitsamtes oder ‚jobbten‘ (60,7%). Die Gruppe der ‚nicht erfolgreichen‘ Jugendli-

⁹⁵ Die wissenschaftliche Projektidee des Kölner Teilprojektes sah ebenfalls das Beginn des Coaching in der letzten Klasse der Sonderschule vor, konnte jedoch aus formal rechtlichen Gründen als ein vom Arbeitsministerium des Landes NRW finanziertes Projekt lediglich SchulabgängerInnen fördern.

⁹⁶ Trotzdem wurden auch Interviews mit noch erreichbaren Jugendlichen und Coaches angestrebt, die das Coaching bereits beendet hatten. Es wurden zwei Interviewtermine mit ehemaligen ProjektteilnehmerInnen und deren Coaches vereinbart, jedoch nur eins erfolgreich durchgeführt.

chen war entweder arbeitslos gemeldet oder wiederholte die letzte Schulklasse. Zudem sind einige Jugendliche schwanger geworden (12,5%). Ich habe Jugendliche aus allen drei Gruppen für die offenen Interviews angefragt, stieß jedoch in der Gruppe der ‚nicht erfolgreichen Jugendlichen‘ auf Desinteresse hinsichtlich meiner – via den Coaches an die Jugendlichen gerichteten - Bitte um einen Interviewtermin. Die erhobenen Fälle stellen eine Positivauswahl der gecoachten Jugendlichen dar.

Tab. 14: Fallauswahl der qualitativen Studie

	Frau (C.)-Frau (J.)	Frau (C.)-Mann (J.)	Mann (C.)-Mann (J.)	Mann (C.)-Frau (J.)
Erfolgreich	Interview A-B	Interview M-N *	<i>Interview G-H</i>	Interview I-J
Weniger erfolgreich	Interview C-D Interview K-L *		Interview E-F	Interview O-P

* Der/die Jugendliche/r wird seit September 2001 gecoacht

kursiv: Der Jugendliche stammt aus einer Migrantenfamilie

Frau (C.) = weiblicher Coach, Mann (C.) = männlicher Coach

Frau (J.) = weibliche Jugendliche, Mann (J.) = männlicher Jugendlicher

Die Tabelle zeigt die Verteilung der Interviewpartner hinsichtlich der Geschlechter-Kombination beim Coaching und dem Ausbildungsstand der Jugendlichen im November 2001. Zur Auswertung wurden die ‚erfolgreichen‘ Jugendlichen ausgewählt. Die Tatsache, dass diese Jugendlichen eine Ausbildung begonnen haben (bzw. beginnen werden), lässt auf ein positives Stigma-Management der Jugendlichen schließen. In den Falldarstellungen wird der Umgang mit der Diskreditierbarkeit der Jugendlichen im Coaching herausgearbeitet und im anschließenden Fallvergleich wird ihr Stigma-Management eingehend beschrieben.

Begründung der qualitativen Stichprobe

Für die Falldarstellungen wurden die vier Interviews mit erfolgreichen Jugendlichen ausgewählt. Zwar steht nicht die ‚erfolgreiche‘ Ausbildungsplatzsuche, sondern die Frage nach einem erfolgreichen Stigma-Management im Mittelpunkt des Interesses, jedoch schien die Fokussierung auf die Jugendlichen, die sich in einer Ausbildung befanden, insofern sinnvoll, als dass das Sampling es erlaubt zu untersuchen, wie diese vier Jugendlichen im Coaching mit dem sozialen Stigma der ‚Lernbehinderung‘ in ihrer beruflichen Orientierung umgehen. Zudem verspricht eine Analyse der Fälle, denen ein beruflicher Einstieg gelungen ist, mögliche Auswege aus den Prozessen der negativen Selbstselektion aufzuzeigen. Da alle möglichen Geschlechterkonstellationen im Coaching und ein Fall mit Migrationshintergrund in der Stichprobe repräsentiert sein sollte, hätte eine weitere Kontrastierung (durch Einbeziehung weniger bzw. nicht erfolgreicher Jugendlicher) die Vergleichbarkeit beeinträchtigt. Aus den 8 vorliegenden Paarinterviews wurden folgende Interviews ausgewählt.

Tab. 15: Interviews der Falldarstellungen

Fall 1	Interviews A-B	Interview mit Anne (Coach) und Barbara (Jugendliche)
Fall 2	Interview M-N	Interview mit Frau Mayer (Coach) und Nico (Jugendlicher)
Fall 3	Interview G-H	Interview mit Gerald (Coach) und Hasan (Jugendlicher)
Fall 4	Interview I-J	Interview mit Ian (Coach) und Jenny (Jugendliche)

9. Falldarstellungen

Im Folgenden werden die vier ausgewählten Fälle mit Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Kapitel 6) interpretiert. Zunächst wird jedoch kurz auf Eingangsfrage der Interviews und die Strukturierung der Falldarstellungen eingegangen.

Die Eingangsfrage der Interviews ist inhaltlich sehr weit gefasst, fokussiert jedoch thematisch auf den Beginn der persönlichen Beziehung zwischen den beiden Interviewpartnerinnen. Die Eingangsfrage wurde nach der Durchführung des ersten Interviews leicht modifiziert, d.h. die Frage nach dem Beginn des Job-Coaching und die Frage nach der ersten Begegnung der Interviewpartner wurde getrennt und unabhängig voneinander gestellt. Die Interpretation der Eingangsfrage, die das Thema des Interviews festlegt, soll den im Dialog möglichen Handlungsspielraum der Interviewpartner ausleuchten.

Die Eingangsfrage bzw. die darauf folgende erste Nachfrage thematisiert das persönliche Kennenlernen der Interviewpartner als erzählenswerten Aspekt der Job-Coaching-Beziehung. Beide Interviewpartnerinnen werden gleichzeitig angesprochen und gebeten zu erzählen, wie das war, als das Job-Coaching angefangen hat und wie ihre erste Begegnung abgelaufen ist. Die Formulierung „eure erste Begegnung“ zielt darauf, dass im Zusammenhang einer konkreten Situation erzählt wird, eröffnet aber darüber hinaus auch die Möglichkeit, das Beschriebene zu reflektieren und zu bewerten („wie das so war?“). Die offene Fragestellung rahmt den Dialog inhaltlich, strukturiert die nachfolgende Interaktion jedoch nicht vor. Um auf die Erzählaufforderung bzw. die erste Nachfrage zu reagieren, müssen die Interviewpartnerinnen zwei Entscheidungsprobleme lösen: Wer erzählt? Wie weit gehen sie in ihrer Erzählung zurück?

Die Falldarstellungen sind folgendermaßen strukturiert: 1. Ein Kurzportrait skizziert die Situation der Jugendlichen und gibt Aufschluss über die wichtigsten äußeren Daten der Jugendlichen und der Coaches. 2. Die Interpretation der Eingangserzählung untersucht das erste ‚turn taking‘ zwischen den Interviewpartnern, daraus werden Strukturhypothesen zur Dialog- und Interaktionsstruktur entwickelt. 3. Anhand des weiteren Interviewverlaufs werden die Zuschreibungen der Coaches an die Jugendlichen herausgearbeitet. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Selbstbeschreibung der Jugendlichen. Es wird untersucht, ob die Jugendlichen in ihrer Selbstbeschreibung auf die Zuschreibungen der Coaches Bezug nehmen. So können Schlüsse gezogen werden hinsichtlich der Frage, wie die Jugendlichen mit Fremdbeschreibungen umgehen: werden sie angenommen, abgelehnt oder umgedeutet? 4. Die Interpretation einer weiteren Textstelle überprüft die vorangegangenen Strukturhypothesen und rückt die Berufsorientierung der Jugendlichen ins Blickfeld. Hier werden Aussagen der Jugendlichen über ihre beruflichen Erwartungen, Befürchtungen und Problemlagen herangezogen, um den Umgang der Jugendlichen mit ihrer Diskreditierbarkeit in der Berufsorientierung und im Beruf zu untersuchen. Am Schluss der Falldarstellungen steht die rekonstruktive Beschreibung des Stigma-Managements der Jugendlichen. Die folgende Tabelle stellt die vier ausgewählten Fälle kurz vor. Sie gibt eine Übersicht über das Geschlecht der Interviewten, ihre Altersdifferenz, den Treffpunkt für das Coaching und die Tätigkeiten, denen die Jugendlichen und die Coaches nachgehen. Darüber hinaus wird der Informationsfluss im Coaching dargestellt, d.h. es wird benannt, inwiefern die Jugendlichen durch ihre Coaches von den Bedingungen des Coaching in-

formiert wurden.⁹⁷ Diese Information wird später zur Interpretation der Rollenausgestaltung der Coaches herangezogen.

Tab. 16: Übersicht über die Fälle

	Fall 1: Anne (C.) und Barbara (J.)	Fall 2: Jan (C.) und Jenny (J.)	Fall 3: Frau Mayer (C.) und Nico (J.)	Fall 4: Gerald (C.) und Hasan (J.)
Geschlecht	Frau (C.)/Frau (J.)	Mann (C.)/Frau (J.)	Frau (C.)/Mann (J.)	Mann (C.)/ Mann (J.)
Altersdifferenz	5 Jahre	6 Jahre	8 Jahre	11 Jahre
Treffpunkt	Wohnung von C.	Wohnung von C./ J.	Neutraler Ort; Im Café	Wohnung des J.
Tätigkeit J.	Schulische Hauswirtschafts-ausbildung	Schulische Kinderpflegeausbildung	Betriebliche Kochausbildung	Betriebliche Gas-Wasser-Installateur Ausbildung
Tätigkeit C.	Sonderpädagogik für Lernbehinderte	Sonderpädagogik für Lernbehinderte	Sonderpädagogik für Geistig- und Körperbehinderte	Sonderpädagogik für Lernbehinderte
Informationsfluss im Coaching	J. kennt Bedingungen des C. nicht, weiß nicht, dass C. bezahlt wird, weiß nicht um zeitliche Begrenzung	J. kennt die Bedingungen des C. sehr gut (auch Selektion der J.), fürchtet zeitliche Begrenzung	J. kennt Bedingungen des C., weiß um die zeitliche Begrenzung	J. kennt die Bedingungen des C., fürchtet die zeitliche Begrenzung sehr, will Ende des C. hinauszögern

C = Coach; J = Jugendliche/r

9.1. Barbara und Anne (Fall 1)

Kurzportrait Barbara

Barbara ist 19 Jahre alt und lebt bei ihren Eltern in D-Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie einen Förderlehrgang in der Nähe von D-Stadt. Barbara hat die Sonderschule vor einem Jahr mit dem Hauptschulabschluss (aufgrund von Anwesenheit)⁹⁸ verlassen. Insgesamt hat sie 11 Schuljahre hinter sich, sie ist mit 7 Jahren eingeschult und ein Jahr später in die erste Klasse der Sonderschule überwiesen worden. Barbara besucht den Lehrgang lieber als die Sonderschule und hat durch die Unterstützung ihrer jetzigen Lehrerin einen überbetrieblichen Ausbildungsplatz im Bereich Hauswirtschaft in D-Stadt gefunden. Barbara hofft, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen, und wünscht sich für die Zukunft, Meisterin zu werden, um selbst Chef im Betrieb zu sein. Barbara bringt viel Zeit bei sich zu Hause, wo sie ein eigenes Zimmer bewohnt. Ihre Mutter ist 50 Jahre alt und Hausfrau, sie besitzt keinen Schulabschluss. Ihr Vater ist 57 Jahre alt und seit einigen Jahren arbeitslos. Der Schulabschluss ihres Vaters ist Barbara nicht bekannt. Barbara hat zwei ältere Brüder, die nicht mehr zu Hause leben, mit denen sie aber in regelmäßigem Kontakt steht. Beide Brüder haben die Hauptschule besucht und ohne Prüfung abgeschlossen. Ein Bruder arbeitet im Großhan-

⁹⁷ Mit der Unterscheidung von Glaser/Strauss (1967, 1974) in einen ‚offenen‘ und einen ‚geschlossenen Bewusstheitskontext‘ kann der Informationsfluss im Coaching-Prozess sinnvoll unterschieden werden. In den Fällen, in denen die Jugendlichen von den Coaches über den Rahmen des Coaching informiert wurden, handelt es sich um einen ‚offenen‘ Kontext. Wurde die Jugendliche nicht informiert, handelt es sich in einem gewissen Sinn um einen ‚geschlossenen‘ Kontext. Es sind auch Mischformen vorstellbar, wenn z.B. der/die Jugendliche zwar um die Inhalte des Coaching weiß, aber nicht um den Rahmen. Ein geschlossener Kontext setzt voraus, das eine Partei mehr über die Beziehung weiß als die andere. Die mehrwissende Person täuscht die andere Person über bestimmte Beschränkungen hinweg.

⁹⁸ Der qualifizierte Hauptschulabschluss beinhaltet neben Abschlussprüfungen in Mathe, Deutsch und Fachkunde auch eine Englischprüfung. An Sonderschulen für Lernbehinderte wird jedoch kein Fremdsprachenunterricht angeboten. Diese Tatsache stellt eine institutionelle Beschränkungen der Möglichkeiten für SonderschülerInnen dar.

del, der andere als Kfz-Geselle. Einer der Brüder hat eine Familie gegründet. Barbaras kleiner Neffe wird tagsüber von ihrer Mutter versorgt.

Kurzportrait Anne

Anne ist 24 Jahre alt und lebt in einer modern eingerichteten, gepflegten Einzimmerwohnung (Neubau) in D-Stadt, in der auch das Interview und die meisten Job-Coaching Sitzungen stattfinden. Anne studiert im 9. Semester Lernbehindertenpädagogik in D-Stadt. Zum Interviewzeitpunkt hat sie gerade ihre Abschlussprüfungen absolviert und wird bald in das Referendariat wechseln, was gleichbedeutend mit einem Umzug in eine andere Stadt ist. In ihrer Abschlussarbeit bearbeitete Anne das ‚Soziale Kompetenztraining‘ für Jugendliche nach Petermann. Sie hat zwei Geschwister, ihre Eltern besitzen beide einen Hochschulabschluss. Anne und Barbara treffen sich wöchentlich um miteinander zu sprechen und gelegentlich gemeinsam im Internet zu surfen, auf der Suche nach Stellenangeboten für Barbara. Während der Coaching-Zeit hat Anne Barbara vor allem Nachhilfe in Mathe und Deutsch gegeben.

Pseudo-egalitäres ‚Freundschaftsverhältnis‘ (Dialog- und Interaktionsstruktur)

Im Folgenden wird das erste ‚turn taking‘ der Eingangspassage des Interviews untersucht.

- Interviewerin: Und dachte, ich frag euch jetzt mal, oder also, ja, ich würde mir wünschen ihr erinnert euch noch mal daran, wie das war, als das Job-Coaching angefangen hat, und, ähm, ja, bitte erzählt mir doch einfach mal, ähm, wie eure erste Begegnung abgelaufen ist – wie das so war?
- Anne: Oh (kichert kurz)
- Barbara: (kichert auch kurz)
- Anne: Möchtest du anfangen, oder soll ich?
- Barbara: (xxx) Sag du ruhig, ich halt mich noch zurück.
- Anne: Das war inner Schule, /Interviewerin: Mhm/wo Barbara hingegangen ist, wo sie letztes Jahr ihren Abschluss gemacht hat und das war mit noch drei anderen Schülerinnen zusammen und den beiden Klassenlehrerinnen. Und da hab ich mit einer Kollegin das Projekt dann vorgestellt, und alle konnten sich erst mal so’n bisschen, erst mal angucken, bisschen was hören voneinander. Dann haben wir uns zum Eisessen getroffen mal, ohne die Lehrer, ne? /Barbara: Mhm / Damit die nich immer ihre Nase bei allem dabei hat (lacht).
- Barbara: (lacht) Das stimmt. (lacht) (-)
- Anne: (-) Ja, (xxx), Barbara, du grad, du bist mir insofern aufgefallen, dass du die einzige warst, der man nicht alles aus der Nase ziehen musste, die n bisschen erzählt hat.
- Barbara: (lacht) Ja, so bin ich eben. (B und A lachen beide.)

Das Kichern der beiden erlaubt, erste Vermutungen über die Dialog- und Interaktionsstruktur von Anne und Barbara anzustellen. Als Reaktion auf die Eingangsfrage könnte es Unsicherheit, aber auch Gemeinsamkeit signalisieren. Wie zwei Freundinnen oder Geschwister kichern beide in einer peinlichen Situation. Vielleicht bringt der Anspruch der Interviewerin sie in die Situation, sich eine erste Begegnung, die nicht wie erwünscht ablief, in Erinnerung zu rufen. Der Begriff der ‚ersten Begegnung‘ könnte als Vokabular eines christlichen Kontextes aufgefasst, und von beiden für unangemessen gehalten werden. Die Betonung der *ersten* Begegnung durch die Interviewerin kann von den Interviewpartnerinnen als Liebessemantik verstanden werden, es ermöglicht eine Assoziation

der bedeutsamen Situation eines Liebespaares. Unabhängig davon besitzt der Akt des gemeinsamen Lachens resp. Kicherns den Anschein eines momentanen Einverständnisses. Als kommunikativer Akt stellt das gemeinsame Lachen eine Symmetrie im Augenblick der Interaktion her, die jedoch in der sozialen Beziehung keine Entsprechung finden muss.

Anne beginnt als Erste zu sprechen; die von ihr gewählte Formulierung ist höflich. Auffällig ist die Differenz zwischen „möchtest du“ und „soll ich“. Sie unterstreicht die Freiwilligkeit des Redebeitrags von Barbara und hebt die abrufbare Einsatzbereitschaft Annes hervor. Es handelt sich um eine Frage, die eine defensive Antwort Barbaras antizipiert. Anne lenkt den Verlauf des Dialogs. Die gesamte Formulierung suggeriert Egalität, weist aber auf der Beziehungsebene auf eine moderierende Funktion. Sie erscheint sinnvoll, wenn die Sprecherin sich für kompetenter als die Jugendliche hält, das Interview zu führen.

Barbaras Antwort, „Sag du ruhig, ich halt mich noch zurück“ rechtfertigt ihre Zurückhaltung bei der Beantwortung der Eingangsfrage. Das „Sag du ruhig“ wirkt zurückhaltend, der Zusatz „ich halt mich noch zurück“ jedoch deutet auf einen offensiven Umgang Barbaras mit Annes Gesprächsmoderation. Das „noch“ lässt sich mindestens in zweifacher Hinsicht deuten. Zum einen im Sinne von ‚Sag du mal das Formale, dass, was mich betrifft, das kann nur ich sagen‘ bzw. ‚Du kannst nicht mehr an dich halten, ich jedoch halte mich noch zurück‘. In beiden Fällen wird ein Stück eigene Deutungsmacht zum Ausdruck gebracht: Ich werde mein Votum noch einlegen. Durch Barbaras Antwort auf Annes Frage wird die im gemeinsamen Kichern angelegte symmetrische Kommunikation wieder angestrebt. Mit der Aussage „sag du ruhig“ nimmt Barbara darüber hinaus eine metakommunikative Ebene ein und kommentiert ihr eigenes Redeverhalten in der Sprechsituation. Die Formulierung bezieht sich auf die Pragmatik des Erzählens (es können nicht zwei Personen gleichzeitig sprechen) bzw. das notwendige Nacheinander des Erzählens (im Sinne von: ‚jetzt du und dann ich‘), das noch keine Wertung darstellt. Dadurch erzeugt Barbara eine Gleichheit der Sprecherinnen in der Interviewsituation und eine für die Interviewerin spürbar positive Gesprächssituation: Beide Interviewpartnerinnen haben etwas zu sagen. Die Dialogabfolge zeigt, dass beide versuchen, ihre Positionsmacht zu behaupten.

Doch schon in der nächsten Aussage Annes wird diese Annahme konterkariert: „Das war inner Schule, /Interviewerin: Mhm/wo Barbara hingegangen ist, wo sie letztes Jahr ihren Abschluss gemacht hat und das war mit noch drei anderen Schülerinnen zusammen und den beiden Klassenlehrerinnen.“ Diese Aussage Annes, die sich auf die Frage der Interviewerin nach ihrer ersten Begegnung bezieht, benennt Barbaras soziale Rolle (Schülerin in der Abschlussklasse), deutet die Eigene jedoch nur an. Auffällig ist, dass der Satz nicht in Ich-Perspektive formuliert wird: Anne kommt nicht als handelndes Subjekt darin vor. Ihr erstes Treffen wird, ähnlich wie in einem journalistischen Bericht, indexikalisch beschrieben und in einen institutionellen Kontext gesetzt: die Schule. Es handelt sich weder um eine Zufallsbegegnung, noch hat das Treffen in einer Situation zu zweit stattgefunden, sondern beide haben sich bei einem arrangierten Treffen das erste Mal gesehen, an dem noch drei weitere Schüler und Schülerinnen sowie zwei Lehrerinnen teilgenommen haben.

Das starke Gewicht an pädagogischer Betreuung dieses Treffens wird von Anne nicht angesprochen. Trotz des institutionellen und arrangierten Charakters der Begegnung wird der Eindruck er-

weckt, dass der weitere Verlauf des Kennenlernens ganz offen ist. Im folgenden Satz „Und da hab ich mit einer Kollegin das Projekt dann vorgestellt, und alle konnten sich erst mal so'n bisschen, erst mal angucken, bisschen was hören voneinander“ wird dieser Eindruck noch verstärkt. Auf der Ebene der Beziehungssemantik wird deutlich, dass Anne und Barbara nicht von Anfang an ein Coaching-Verhältnis eingegangen sind, sondern dass alle Teilnehmer sich zunächst Kennenlernen konnten und sollten. Dies trifft für die Lehrerinnen sicherlich nicht zu, aber indem Anne sie nicht ausschließt, unterstreicht sie den ‚egalitären‘ Charakter der Veranstaltung: alle Personen sollen sich unabhängig von ihrer sozialen Rolle Kennenlernen. Anne verortet sich selbst nicht auf der Seite der Lehrerinnen und versucht anstatt eines dualistischen Verhältnisses von Coach und Klient die Gemeinsamkeiten hervorzuheben.

Vorzeigeschülerin und große Schwester (Rollenkonstellation)

Auch die nächste Äußerung positioniert Anne inhaltlich eher auf der Seite der Jugendlichen als auf der Seite der Lehrerinnen („Dann haben wir uns zum Eisessen getroffen mal, ohne die Lehrer, ne? /Barbara: Mhm / Damit die nich immer ihre Nase bei allem dabei hat (lacht)“). Die auf Zustimmung abzielende Frage erinnert an die Rede eines Erwachsenen an ein Kind. Die darauffolgende moderierende Position, in die sich Anne versetzt, erzeugt eine hierarchische Kommunikation zwischen ihr und Barbara, bei der Barbara der reagierende Part (Zustimmung oder Ablehnung) zukommt. Das abschließende Lachen zielt auf Konsensbildung, ermöglicht es Anne aber auch, das Wort abzugeben. Anne erhält von Barbara Zustimmung: „(lacht) Das stimmt. (lacht) (-)“. Barbara validiert das von Anne Gesagte, wobei verschiedene Lesarten möglich sind. Barbaras Zustimmung könnte eine Reaktion auf Annes instrumentellen Sprachgebrauch darstellen, ihre Zustimmung ist dann lediglich erheischt. Denkbar ist auch, dass Barbara der von Anne vorgenommenen gemeinsamen Abgrenzung von den Lehrerinnen zustimmt und sie darin ebenfalls eine Gemeinsamkeit beider sieht. Barbara könnte auch der Ablösung vom Schulkontext zustimmen, sie sieht die Entwicklung ebenfalls als eine Entwicklung von ganz offen hin zu ihrem persönlichen Verhältnis.

Die gesamte Passage lässt eine erste Hypothesenbildung über Annes Berufsrollenidentität zu. Auf der einen Seite grenzt sie sich explizit von der Lehrerrolle ab und geht ein Bündnis mit Barbara ein, wobei sie sich auf eine diffuse Rolle als ‚Freundin‘, ‚Schwester‘ oder ähnliche einlässt, auf der anderen Seite gewinnt sie durch rhetorische Fragen und Rückversicherungen die Oberhand in ihrem Dialog mit der Interviewerin. Anne stellt ihr Verhältnis zu Barbara nicht als rollenförmiges Verhältnis dar.

In Annes nächster Äußerung spricht sie Barbara direkt an: „(-) Ja, (xxx), Barbara, du grad, du bist mir insofern aufgefallen, dass du die einzige warst, der man nicht alles aus der Nase ziehen musste, die n bisschen verzählt hat“. Die direkte Anrede und das Vokabular erinnert an den Beginn einer Liebesbeziehung („du grad“, „aufgefallen“, „einzige“), bei der eine besondere Person von anderen Personen abgehoben wird. Die Aussage passt aber auch in den Kontext einer Adoptionsgeschichte, da sie das ‚Passungsverhältnis‘ zwischen den beiden anspricht. Hier wird eine besondere Beziehung zwischen beiden konstruiert, in der eine Auswahl nach Besonderheitskriterien stattgefunden hat.

Auf der Beziehungsebene macht Anne klar, dass sie die Rolle innehatte, das Gespräch aufrecht zu erhalten und die Beziehung aufzubauen. Das erste Mal wird ein Anspruch, ein Interesse an Barbara

formuliert, es wird klar, dass es sich um mehr als ein diffuses Kennenlernen zwischen beiden handelt. Die Formulierung „aus der Nase ziehen“ trägt paternalistische Züge; die unterschiedlichen Rollen werden expliziert und eine Hierarchie in der Kommunikation etabliert. Gleichzeitig beschreibt Anne, dass Barbara eine besondere Leistung erbracht hat, da sie sich nicht passiv verhalten hat. Dieser Sonderrolle muss Barbara gerecht werden. An sie wird die Erwartung gestellt, diese Aktivität beizubehalten und gegebenenfalls auf andere Bereiche auszudehnen. Barbara wird geschmeichelt, was als ein Versuch Annes, die Asymmetrie zwischen beiden abzubauen, gewertet werden kann. Darauf erwidert Barbara: „Ja, so bin ich eben. (B und A lachen beide.)“. Sie greift die persönliche Anerkennung auf und schreibt sie sich als Eigenschaft zu. In diesem Kontext rückt Barbara erstmals als Agierende in den Mittelpunkt und ratifiziert dies mit ihrem Lachen.

Selbsttäuschung (Stigma-Management)

Das Thema des Auserwählt bzw. Besonders-Seins spielt für Barbara eine große Rolle. In ihrer Schulzeit versuchte sie mit verschiedenen Mitteln die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich zu ziehen:

Barbara: Und, und, die [Lehrerin, L.P.] war total geschockt darüber, vor allen Dingen (B lacht, im Hintergrund auch Lachen) über die Sachen, die ich ihr immer so an den Kopf geworfen hab, weil die dachte: (mit etwas verstellter Stimme) Oh ja, das brave Mädchen, das meldet sich nie, oder hier, die hat ne große Klappe.

Sie verweist sowohl bei der Darstellung ihrer Schulzeit auf ihr Sonderstellung als Musterschülerin, die sich später in eine mustergültige Auflehnung gegen die Lehrerin wandelt, als auch beim Auswahlverfahren für den Förderlehrgang auf ihre herausgehobene Stellung, die durch die Aufhebung der Exklusivität eingeschränkt werden könnte.

Barbara: Ja, ähm, es könnten höchstens zehn Leute in die Lehre rein. Und ich wollt da unbedingt rein. [...] Auf jeden Fall, ich will um jeden Preis da rein! Egal wie[...] und die haben mich dann auch genommen, und nachher wurden dann auf einmal elf, zwölf, da wollten immer mehr zu uns rein.

In diesem Auserwählungsdiskurs betreibt Barbara Besonderheits-Distinktion. In ihrer Beschreibung scheint es, als sei sie die erste, die für den Förderlehrgang zugelassen wurde und als sei es darüber hinaus eine besondere Ehre. Sie bleibt in dem bereits im Coaching und in der Schule aufgetauchten Musterschülerinnendiskurs. Sie hält den Förderlehrgang für eine bewundernswerte Einrichtung und hinterfragt die berufliche Maßnahme nicht nach ihren Inhalten oder den Chancen, die durch sie gewährt bzw. verwehrt werden. Sie glaubt offenbar gerne an eine ausgezeichnete Stellung ihrer Person und kann den beschränkten Rahmen der Maßnahme nicht überblicken. Die beschränkte berufliche Gelegenheitsstruktur im Anschluss einer Maßnahme wird von ihr nicht hinterfragt.

Diese Tatsache deutet auf ein sehr großes Vertrauen in das Berufsbildungssystem. Barbara hat (trotz des Coachings) nur wenig Einblick in das System Arbeitsmarkt bzw. das Beschäftigungssystem gewonnen. Sie vertraut sich der Institution an und hofft, damit weiterzukommen. Gleichzeitig sucht Barbara die Intimität der Gruppe und erzählt über den Förderlehrgang (und später auch über die überbetriebliche Ausbildung) in der Wir-Perspektive, wobei die Vertrautheit der Gruppe untereinander und mit der Ausbilderin des Förderlehrgangs betont wird.

Barbara: [...] mit unserer Gruppe komm ich gut klar [...] wir lachen viel alle. Unsere Ausbilderin ist aber auch sehr nett, also, die ist schon mehr als nett. Also, übernett kann man sagen. Die macht wirklich viel für uns, die gibt uns manchmal Brötchen, also, macht mit uns Sachen,

also, von sich aus her

Anstatt über Inhalt und Aufbau des Förderlehrgangs zu berichten oder ihren individuellen Nutzen aus der Maßnahme zu benennen, hält sich Barbara bei der Beschreibung der Gruppenkohäsion auf. Dieser Zug wird verständlich, wenn der ‚private Charakter‘, die kleinen Gruppen der Förderlehrgänge und die internatsmäßige Unterbringung bei der Interpretation berücksichtigt werden. Barbara ist darauf angewiesen, in diesem privaten Raum persönliche Anerkennung und Wertschätzung durch die anderen zu erlangen.

Den Erfolg ihres Schulbesuchs führt Barbara auf ihre Leistung zurück. Sie ist stark leistungsorientiert, was sich an ihrer bilanzierenden Beschreibung ihrer Schulzeit zeigt: „ich hab Hauptschulabschluss auf der Schule gekriegt, weil ich besonders gut war“. Dieses Motiv wird durch eine vorweggeschaltete Entwicklungsgeschichte (siehe oben) sehr verstärkt: Die brave Musterschülerin Barbara lehnt sich in den letzten zwei Schuljahren gegen ihre Lehrerin auf und riskiert dabei, ihren Hauptschulabschluss nicht zu erhalten. Diese Polarisierung verstärkt das Motiv des Erfolgs durch (Leistungs-)Ambition. Barbara macht deutlich, dass sie ihren Hauptschulabschluss erhalten hat, weil sie *besonders* gut war, nicht weil die Lehrerin sie gefördert hat. Auch in der Darstellung des ihr absolvierten Förderlehrgangs behält Barbara die Orientierung am Leistungsprinzip bei:

Barbara: [...] meine Ausbilderin hat da nur dazu gesagt, dass ich sehr (--) wissbegierig bin, sehr selbstständig, ich arbeite auch viel, einmal hatten wir nen Tag der offenen Tür bei uns, da hab ich von nonstop von sieben Uhr bis halb zwei nur da Lollis gemacht, also ich hab nich mal Pausen gemacht, also, da musste man sich auch wirklich auf uns verlassen und das konnten se auch gut.

Barbara kennt die Maximen der Leistungsethik und weist mehrfach auf ihre hohe Arbeitsintensität hin: „nonstop“, „nich mal Pausen gemacht“. Die von ihr vollbrachte Leistung innerhalb des Förderlehrgangs wird mit der Einschätzung ihrer Ausbilderin eingeleitet. Sie zitiert diese positive Fremdeinschätzung um sich darzustellen. Barbara besitzt die Fähigkeit, ihre Leistung zu präsentieren und sich fremden Personen gegenüber „gut verkaufen“ zu können. Der Tag der offenen Tür wird als ein Höhepunkt des Förderlehrgangs dargestellt, was die Vermutung erhärtet, dass Barbara um die Wichtigkeit einer positiven Selbstdarstellung nach außen weiß und dieser Erwartung auch nachkommen möchte. Diese Hypothese wird dadurch gestärkt, dass Barbara die an diesem Tag nicht engagierten SchülerInnen später im Interview kritisiert. Sie erzählt außerdem, wie sie diese zur Mitarbeit aufgefordert hat. Damit stellt sie ihre Leistungsorientierung in den Kontext einer, von der Arbeitswelt geforderten, Loyalität.

Im Folgenden sollen Textstellen herangezogen werden, in denen Barbara ihre berufliche Orientierung bzw. ihren beruflichen Werdegang thematisiert. Aus der Interpretation dieser Stellen werden Strukturhypothesen zu Barbaras Umgang mit ihrer Diskreditierbarkeit formuliert. Diese gehen in die abschließende Beschreibung ihres Stigma-Managements ein. Ihre berufliche Orientierung bringt Barbara von selbst auf. Der nun zitierten Interviewpassage geht ein Dialog mit ihrem Coach voraus; die Nachfrage der Interviewerin bezüglich ihrer Erfahrungen in Schule, Förderlehrgang und Ausbildung liegt bereits einige Zeit zurück.

Barbara: Ja, und in der Ausbildung jetzt, die ich ich jetzt im August, die wird jetzt drei Jahre gehen, und die werden für mich einen Betrieb suchen, wo ich dann, wie gesagt, ausbilden kann, äh, ausgebildet werde, (-) und ähm, ja, da ham so- also ich war

beim Vorstellungsgespräch, da hat jemand alles erklärt, wie das alles genau ablaufen wird, also dass wir dann die meiste Zeit in einem Betrieb sind, dass wir da auch noch so Förderunterricht noch kriegen und, wenn die Prüfungen noch sind, das wir natürlich auch sehr viel dafür lernen müssen, und also, da werden wohl schon ziemlich ranhängen, damit wir auch wirklich gut die Prüfungen bekommt. Was nach der Ausbildung ist, das weiß ich bis jetzt noch nicht, also ich hab noch keinen (-) (#xxx#).

Interviewerin: #Ist noch weit bis dahin#.

Barbara: Ja, also drei Jahre ist auch viel Zeit – da kann noch viel passieren.

Barbara benennt weder die Ausbildungsinhalte noch den von ihr angestrebten beruflichen Abschluss. Sie beschreibt lediglich rein formal den (zeitlichen) Ablauf. Diese Lesart manifestiert sich u.a. daran, dass im ersten Satz das Verb fehlt („Ja, und in der Ausbildung jetzt, die ich ich jetzt im August“). Dadurch bleibt offen, *was* sie in ihrer Ausbildung eigentlich tun wird. Außerdem wird auch hier, ähnlich wie in ihrer Darstellung der Fördermaßnahme, inhaltlich nicht auf die (nicht) bestehende Verbindungslinie zum Ausbildungsmarkt bzw. zum beruflichen Bildungssystem eingegangen.

Im ganzen Absatz verwendet Barbara viele passive Verben, so z.B. „werden für mich einen Betrieb suchen“, „wo ich dann [...] ausgebildet werde“, „wie das alles genau ablaufen wird“, „das wir da auch noch so Förderunterricht noch kriegen“, „damit wir auch wirklich gut die Prüfungen bekommt“. Sie ist in ihrer Darstellung nicht handelndes Subjekt. Es wird der Eindruck geweckt, dass etwas mit ihr geschieht. Inhaltlich beschreibt sie, wie die Ausbildung *für sie* arrangiert wird. Die von ihr zu erbringende Leistung besteht darin, sich an diesem Fahrplan zu orientieren und die formalen Anforderungen zu erfüllen. In diesem Kontext ist ihre Leistung gefragt („dass wir natürlich auch sehr viel dafür lernen müssen“). Barbara bringt eine klassische Leistungsethik zum Ausdruck: Solange sie zuverlässig ist, Hilfe in Anspruch nimmt und Leistung erbringt, wird es für sie gut ausgehen.

Die Annahme, dass das Ausbildungszentrum für sie „*einen* Betrieb“ suchen wird, entspricht jedoch nicht den realen Tatsachen. In einer überbetrieblichen Ausbildung lernen die Auszubildenden an wechselnden Arbeitsplätzen. Auch die Aussage, dass sie die „meiste Zeit“ im Betrieb arbeiten wird, entspricht nicht den realen Gegebenheiten. Überbetriebliche Ausbildungen im beruflichen Bildungssystem sind stark verschult. Entweder idealisiert Barbara ihren Ausbildungsplatz in diesen Punkten, oder sie kennt die Bedingungen nicht. Letzteres deutet darauf hin, dass sie von Anne nur unzureichend über ihre berufliche Zukunft aufgeklärt wurde.

Die folgende Formulierung „da werden wohl schon ziemlich ranhängen“ bleibt zweideutig, da das Subjekt des Satzes fehlt. Es könnte sein, dass Barbara ihren Leistungseinsatz umschreibt (und eigentlich sagen wollte, sie müsse sich besonders „reinhängen“). Eventuell bezieht sich die Formulierung jedoch auch auf die Institution (im Sinne von: ‚die Ausbilder werden Förderunterricht „ranhängen“, um sie durch die Ausbildung bringen‘). Scheinbar weiß Barbara selbst noch nicht genau, wer da was „ranhängen“ wird. Implizit artikuliert sie jedoch Befürchtungen, die Ausbildung nicht zu schaffen. Es ist davon auszugehen, dass Barbara die Problematik bekannt ist, dass SonderschülerInnen insbesondere mit dem theoretischen Teil der Ausbildung Schwierigkeiten bekommen.

Die Ausbildung ist zwar wichtig für sie und bietet auch den nächsten Bezugspunkt in ihrem berufli-

chen Werdegang (wie durch die wiederholten „jetzt“ deutlich wird), doch stellt sie keine inhaltliche Orientierung für Barbara dar. Dies wird insbesondere deutlich, wenn alternative Formulierungen wie ‚ich mache eine Ausbildung zur Hauswirtschafterin‘ oder ‚ich werde Hauswirtschafterin‘ dem vorliegenden Text gegenübergestellt werden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Barbara die bevorstehende Ausbildung idealisiert bzw. sich über die eingeschränkte Gelegenheitsstruktur im Anschluss an die Ausbildung hinweg täuscht. Diese Täuschung wird vom Coach mit getragen, da offensichtlich keine Aufklärung über die Arbeitsinhalte und -perspektiven gewährleistet wurde. Insgesamt zeigt die Auswertung, dass Barbara ein großes Vertrauen in die Institution berufliches Bildungssystem besitzt. Sie hält sich an dem institutionellen Fahrplan fest und greift leistungsethische Maximen auf, um ihren Anteil für einen erfolgreichen Ausgang der Ausbildung zu beschreiben. An den Punkten, an denen die Ausbildung von ihrer gewünschten Form abweicht, biegt sich Barbara Tatsachen zurecht und arrangiert sich auf diese Weise mit den eingeschränkten Möglichkeiten. Ihre Beschreibung der Ausbildung kann, in Vorwegnahme ihres Wunsches, später einmal Meisterin zu werden, als ‚Rolltreppe zum Meister‘ zusammengefasst werden. Diese Idee ist als stark enttäuschungsanfällig einzuschätzen. Barbara stellt sich nicht auf mögliche Schwierigkeiten ein.

Am Ende ihrer Ausführungen thematisiert Barbara Unsicherheit darüber, „was nach der Ausbildung ist“. Implizit bringt sie damit Zweifel über den Erfolg der Ausbildung zum Ausdruck. Die Interviewerin spürt die aufkommende Unsicherheit und greift beschwichtigend ein; dabei legitimiert sie sowohl die Planlosigkeit von Barbaras Zukunftsvorstellung als auch ihr Vertrauen in die Institution. Dieses Angebot wird von Barbara angenommen, sie weicht den Gefahren aus, indem sie sie verallgemeinert: „da kann noch viel passieren“. Auch an dieser Stelle werden mögliche Hindernisse nicht explizit antizipiert. Für die Coaching-Praxis hat dies zur Folge, dass der Umgang mit Schwierigkeiten in der beruflichen Ausbildung nicht besprochen und vorbereitet werden kann. Barbara bedient sich einer Entlastungsfloskel, die mögliche Schwierigkeiten als unbeherrschbar und zufällig darstellt. Dem entspricht ihr Modell des individuellen, aber unverschuldeten Stigmas, dass durch Leistung kompensiert werden kann. Ihre Überweisung auf die Sonderschule begründet sie nicht mit Schwierigkeiten in der Schule o.ä., sondern ihrer Frühgeburt.⁹⁹ Die Sonderschule wird als ein Ort angenommen, an dem sie ihre kindlichen Entwicklungsverzögerungen und schulischen

⁹⁹ Auf die Frage, „wie dass denn eigentlich damals war, als du auf die Sonderschule gekommen bist [...] Ja, wie du das erlebt hast, ähm, in welcher Situation das war“ antwortet Barbara folgendes:

B: Mei-, ich soll dir hier erzählen, wie das so war, wie ich auf die Schule gekommen bin? Oder wie, wie, wie es dazu kam? (Bandseite zu Ende) Okay. Das fing an: Ich war ne Frühgeburt, also ich bin fünf Wochen zu früh gekommen, und das merkt man manchmal auch bei mir noch jetzt, also, hier, dass ich nicht so denke wie, ich meine, ich, äh, jetzt natürlich ja. Aber früher hab ich wirklich noch gedacht, wo ich, sagen wir mal, zwölf war, da hab ich gedacht noch wie Achtjährige oder so. Das lag aber auch daran, dass ich ne Frühgeburt war. /I: Mhm/ Und (-) ich kam einfach im Lernen nicht klar. Also, auf der Grundschule, da musste ich, (-) da musste ich in dem Unterricht klar kommen, aber ich war einfach zu langsam. Die anderen waren immer alle schne-, die waren vor alle fertig, und ich war noch nich mal richtig angefangen oder so. Deswegen war ich auch ziemlich oft, ähm, natürlich, nich traurig, damals hab ich das nie so ganz verstanden, wieso denn aber? Ich hab einfach gemerkt, dass ich dafür, (-) hm, ja, dass ich, ähm, meine Eltern meinten dann so: Nee, das versuchen sie dann lieber auf ner Sonderschule. Ja, und dann bin ich dann, wie gesagt, also dann war ich auch noch inner Vorschule, war ich auch noch. Ein Jahr, bevor ich dann auf diese Schule kam. Und dann kam ein Lehrer aus der Schule, hat mich getestet, u-, äh, wie gut ich in so Sachen bin. Und dann bin ich dann, oh Mann, wann genau war das? Auf jeden Fall das war, glaub ich, 92 oder 91, wo ich auf die Schule kam, die Sonderschule. (-) Das war, glaube ich so /I: Mhm/ wegen dieser Lernschwierigkeit, weil ich da Schwierigkeiten hatte.

Kompetenzdefizite aufholen konnte. Ihre Stigma-Bearbeitung ist von der Ambivalenz ihrer (Leistungs-)Ambition und dem Rückzug in private und intimen Beziehungen geprägt. Einerseits strebt sie eine (öffentliche) Sonderstellung aufgrund ihrer besonderen Leistungen an, andererseits rückt sie die Vertrautheit in Gruppenerfahrungen in den Vordergrund. Sie integriert beide Aspekte, indem sie die Besonderheit ihrer Person mit ihrer Leistungsorientierung verknüpft. Sie glaubt, persönliche Anerkennung nur dann zu erhalten, wenn sie sich besonders ambitioniert und anpassungsbereit verhält.

In der Darstellung ihrer schulischen beruflichen Erfahrung tritt Barbara immer jeweils ganz konkreten Personen gegenüber (der Lehrerin bzw. der Ausbilderin im Förderlehrgang), die sie von ihrer Besonderheit überzeugt. Ihre aufgezeigte Leistungsethik besitzt eine sozialmoralische Komponente (im Sinne von: ‚Ich leiste was, dafür leisten andere was für mich‘). Barbaras Stigma-Management bezüglich ihrer beruflichen Orientierung ist eine Form der übertriebenen Anpassung an das Berufsbildungssystem. Diese Form der Anpassung soll vermutlich eine Garantie darstellen, nicht zu scheitern. Sie verinnerlicht die formalen Gegebenheiten und folgt ihnen, womit sie sich über die realen Gegebenheiten und den eingeschränkten Möglichkeiten hinwegtäuscht.

Darüber hinaus hat Barbara ein großes Vertrauen in Institutionen entwickelt, das jedoch an konkrete Personen rückgebunden ist. Dieses übermäßige Vertrauen kommt einer Selbsttäuschung gleich: Barbara unterlässt es, den Rahmen der beruflichen Ausbildung zu hinterfragen und distanziert sich nicht von den jeweiligen Kontexten, in denen sie sich befindet. Auch im Coaching wird der vertrauensenerweckende Umgangston nicht hinterfragt, die Mädchenfreundschaft nicht auf ihre Echtheit hin überprüft. Mit dieser Selbsttäuschung schützt Barbara sich vor sozialer Diskreditierung. Sie entzieht sich eines möglichen Scheiterns in sozialen Beziehungen, indem sie diese intim und damit persönlich zu gestalten versucht, und einer Entwertung der von ihr angestrebten Ausbildung (die erst im Vergleich zu anderen Ausbildungsformen möglich wird). Barbaras Stigma-Management, das auf Anpassung und Selbsttäuschung beruht, ist als stark enttäuschungsanfällig einzuschätzen.

Anne stützt dieses Stigma-Management dadurch, dass sie Barbara an verschiedenen Stellen des Interviews heraushebt und von den anderen Jugendlichen durch besondere persönliche Merkmale positiv abhebt. Dieser Besonderungsdiskurs zieht sich durch das ganze Interview. Insbesondere im Zusammenhang mit erbrachten Leistungen Barbaras wird ihre persönliche - und nicht ihre soziale - Rolle gelobt.

Anne betont Barbaras zuverlässige, interessierte, engagierte und lern- und entwicklungsfähige Eigenschaft, spricht jedoch nicht ihre soziale Rolle als sozial benachteiligte Sonderschülerin mit Wissens- und Kompetenzdefiziten an. Anne kommt auf diese Weise Barbaras Bedürfnis nach *persönlicher* Anerkennung nach und unterlässt es, die negativen sozialen Zuschreibungen zu kommentieren. Anne kaschiert Barbaras in öffentlichen Kontexten stigmatisierte soziale Rolle. Damit verschont sie Barbara von Negativeinschätzungen: ihre Defizite gegenüber anderen Jugendlichen werden nicht benannt. Ihre Leistungsbereitschaft wird gelobt, aber diese Leistungsbereitschaft wird nicht durch die Thematisierung möglicher Konkurrenten relativiert.

Der vertrauensvolle Umgang der beiden im Coaching bereitet Barbara nicht auf zukünftige Fremdheitserfahrungen vor. Es wäre alternativ vorstellbar, dass der Coach den Jugendlichen positiv unter-

stützt, ihn oder sie aber an ihre sozial benachteiligte Position erinnert und sie somit auf Hindernisse aufmerksam macht (im Sinne von: ‚Du bist gut, aber pass auf, du wirst als Sonderschülerin wahrgenommen‘). Da das Job-Coaching eine antizipatorische Sozialisation darstellen sollte, in diesem Fall jedoch mögliche Risiken (in) der Berufsausbildung völlig ausgeklammert werden, kommt die Intervention des Coaches in diesem Aspekt einem ‚Täuschen‘ gleich.

9.2. Jenny und Jan (Fall 2)

Kurzportrait Jenny

Jenny ist 19 Jahre alt und lebt bei ihrer Mutter in D-Stadt. Vor einem Jahr ist ihre Großmutter, bei der sie seit der Scheidung ihrer Eltern gelebt hat, verstorben. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Jenny eine überbetriebliche Ausbildung zur Kinderpflegerin, vermittelt durch ihre ehemalige Klassenlehrerin der Sonderschule. Jenny wechselte mit 9 Jahren in die zweiten Klasse der Sonderschule in D-Stadt und hat die Schule mit einem Hauptschulabschluss (aufgrund von Anwesenheit) verlassen. Große Schwierigkeiten bereiten Jenny ihr schulischen Leistungsdefizite. Sie hat die ausbildungsbegleitende Berufsschule im ersten Lehrjahr mit der Gesamtnote vier nur knapp bestanden. Das Lernen an der Berufsschule bezeichnet sie als „ganz anderes Arbeiten“. Jenny möchte in der Zukunft eine weitere Ausbildung zur Säuglingspflegerin absolvieren, braucht für die Zulassung an der dazugehörigen Berufsfachschule allerdings einen Realschulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung mit der Gesamtnote drei der ausbildungsbegleitenden Berufsschule. Weiterhin belastet Jenny ihre familiäre Situation. Sie lebt im Rechtsstreit mit ihrem Vater, der ihr eine finanzielle Unterstützung während ihrer Ausbildung verweigert. Bisher sind ihre Bemühungen um staatliche ausbildungsfördernde Maßnahmen fehlgeschlagen.

Kurzportrait Jan

Jan ist 25 Jahre alt und lebt zusammen mit einer Studentin in einer Wohngemeinschaft in D-Stadt. Er studiert im 10. Semester Sonderpädagogik. Seine Eltern sind beide Facharbeiter. Jan hat 3 Geschwister. Jan war bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt in das Modellprojekt Job-Coaching involviert und entwickelte eine differenzierte Haltung gegenüber dem zugrundeliegenden Konzept. Er äußerte dezidierte Kritik über Aspekte der Durchführung. Jan und Jenny treffen sich einmal wöchentlich bei Jenny zu Hause, bei Jan in der Wohnung oder in der Schule. Ein Schwerpunkt des Coaching liegt in der Berufsschulbetreuung; Jan lernt mit Jenny und hilft ihr, sich auf Prüfungen vorzubereiten.

Egalisierendes Miteinander (Dialog- und Interaktionsstruktur)

Die Interviewerin schlägt in der Eingangsfrage einen vorsichtigen Ton an, was dem Umstand geschuldet ist, dass sie bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt das Aufnahmegerät auf den Tisch gestellt und in Betrieb genommen hat, um die Herstellung der Interviewsituation auf dem Band zu dokumentieren. Die Interviewpartner, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht am Tisch saßen (der Gastgeber Jan kochte Kaffee und Jenny berichtete im Stehen von ihrem letzten Berufsschultag vor den Sommerferien), fühlen sich durch das laufende Band zu einem schnellen Interviewbeginn aufgegrufen. Als alle Gesprächsteilnehmer am Tisch sitzen, stellt die Interviewerin die Eingangsfrage:

Interviewerin: Ja, ähm, ich wollte oder wollte vorschlagen, dass wir so anfangen, wie auch das Job-Coaching angefangen hat. Und, ähm, ja erzählt mir doch bitte mal, wie das war, als das Job-Coaching angefangen hat.

Jan: (Zu Jenny:) Fang du ruhig an. (Zur Interviewerin:) Nimm dir ne Tasse, also-

Das doppelte „ich wollte oder wollte“ zeigt eine Absicht der Interviewerin, sie verfolgt ein gewisses

Ziel. Der Aufforderungscharakter des laufenden Aufnahmege­räts und der intendierte Interviewbe­ginn („wollte vorschlagen, dass wir so anfangen, wie auch das Job-Coaching angefangen hat“) wer­den durch das von der Interviewerin gewählte Verb „vorschlagen“ abgeschwächt, wobei es sich jedoch um einen pseudo-demokratischen Vorschlag handelt, da die Grundidee des Interviews fehl­schlagen würde, wenn die Interviewten diesen Vorschlag ausschlagen würden. Erst die folgende Äußerung, „ja erzählt mir doch bitte mal, wie das war, als das Job-Coaching angefangen hat“, bein­haltet die eigentliche Erzählaufforderung.

In einer ersten Lesart werden beide Äußerungen von Jan unabhängig voneinander interpretiert: Das an Jenny gerichtete „Fang du ruhig an“ könnte eine Aufforderung zur Eigeninitiative und Selbst­darstellung Jennys darstellen (im Sinne von ‚Mach mal was‘), es könnte Jans Vorliebe für eine spon­tane und kurze Lösung des Interviewbeginns indizieren, es könnte aber auch auf eine hohe Souve­ränität Jans verweisen, der selbstverständlich die Frau zuerst sprechen lässt. Das „Nimm dir eine Tasse, also-“ besitzt einen direkten Duktus (im Gegensatz zum „Vorschlag“ der Interviewerin); es könnte einerseits abwertend gegenüber der Interviewerin verstanden werden, die, nachdem sie ei­nen verfrühten Interviewbeginn forcierte, jetzt selbst aktiv werden muss, um ein Getränk zu erhal­ten, es könnte aber auch aufmerksam gemeint sein (im Sinne von: ‚Ich sehe, du hast noch keine Tas­se...‘).

In einer zweiten Lesart werden beide Äußerungen im Zusammenhang interpretiert und auf die Ambivalenz der beiden Äußerungen abgehoben; sie stellt Jans doppelte Führungsrolle in den Vor­dergrund. In dieser Lesart scheint die Aufforderung an Jenny, mit dem Interview zu beginnen, nicht ernst gemeint, da Jan direkt im Anschluss ins Geschehen eingreift und mit mir spricht. Die Ambiva­lenz besteht in der Asynchronität der beiden Äußerungen (im Sinne von: ‚Fang du schon mal an, wir kümmern uns noch um ...‘). Jan würde demnach versuchen, beiden Rollen gleichzeitig gerecht zu werden (In der Interviewsituation ist Jan für die ihm anvertraute Jugendliche verantwortlich, als Gastgeber ist er dafür verantwortlich, dass die Interviewerin mit einer Tasse versorgt wird), wobei *beide* Rollen diffus zu werden drohen: Die Aufforderung zur Eigeninitiative an Jenny wird auch an die Interviewerin gerichtet und die fürsorgliche Haltung des Gastgebers gegenüber der Interviewe­rin wird auf Jenny ausgeweitet.

In einer dritten Lesart wird Jans Reaktion auf die Eingangsfrage als Großzügigkeitsgeste verstanden, durch die Jan sowohl Jenny als auch der Interviewerin einen Freiraum schafft: Mit dem freundlich formulierten Imperativ „Fang du ruhig an“ wird die Gecoachte zu sprechen ermutigt. Ihr wird im­plizit mitgeteilt, dass sie etwas zu erzählen hat und für sich selbst sprechen kann/soll. Auch an die Interviewerin wendet sich Jan mit einem Imperativ „Nimm dir ne Tasse, also-“, mit dem er sie dazu auffordert, selbst aktiv zu werden.

Zusammenfassend lässt sich Jans direkter Duktus am plausibelsten mit der letzten Lesart erklären. Seine kurzen, klare Imperative signalisieren Offenheit, sie stellen keine rigiden Befehle dar. Sein Verhalten kann hypothetisch als ‚Ermutigung mit Vertrauensvorschuss‘ beschrieben werden. Jenny *und* die Interviewerin sollen den von ihm fürsorglich geschaffenen Freiraum selbst gestalten. Eine adäquate Interaktionsstruktur wäre demzufolge, die Dinge verantwortungsvoll ‚an der langen Lei­ne‘ laufen zu lassen, d.h. immer erst dann zu intervenieren, wenn sich ein (neues) Handlungsprob-

lem abzeichnet. Diese Strukturhypothese muss sich in der Interpretation der Interaktionsstruktur des weiteren Interviewverlaufs erhärten, d.h. Jan muss auch bei späteren Gelegenheiten eine solche Haltung einnehmen und Jenny muss sich dementsprechend verhalten. Zunächst wird die Interpretation des ersten ‚turn taking‘ fortgeführt und Jennys erster Interviewbeitrag als Reaktion auf die Eingangsfrage und Jans Gesprächsführung analysiert:

Jenny: Ja, also, ich war sehr überrascht, weil so was habe ich bis jetzt noch nie gehört, dass uns irgendwie jemand in der Berufsschule oder halt in einer Ausbildung hilft, ähm, wie mit Gesprächen oder so. Und ich fand das schon ganz interessant, das da mal mit zu machen. Und, ähm, Jan könnt ja auch noch dann noch ne Menge drüber lernen, weil er will auch Lehrer werden, und ich will ja meine Ausbildung schaffen als Kinderpflegerin. Und da dachte ich: Ja, wenn Hilfe da ist, warum nehme ich se denn nicht an? /Interviewerin: Mhm/ Und so kam das dann irgendwie.

Interviewerin: Ja (-).

Jenny greift die Erzählaufforderung der Eingangsfrage auf und nimmt in mehreren Sätzen Bezug darauf, wie sie den Beginn des Job-Coaching erlebt hat.¹⁰⁰ Im Vordergrund steht ihre Überraschung, die sie als aufwertend (im Sinne von: ‚Endlich erhalte ich die Unterstützung, die ich brauche‘) oder abwertend (im Sinne von: ‚So richtig unterstützt mich keiner, es wundert mich, dass mich überhaupt jemand unterstützt‘) erfährt. Interessant ist dabei, dass Jenny die Perspektive des ersten Satzes von einer Ich-Erzählerin zu einer Wir-Erzählerin wechselt: Sie hatte „bis jetzt noch nie gehört“, dass der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlt, eine solche Art der Hilfe bzw. Unterstützung in der Berufsschule oder Ausbildung Zuteil wird. Der Wechsel der Erzählperspektive kann strategisch oder reflexiv gedeutet werden. Im ersten Fall würde Jenny ihre individuelle Schwäche vertuschen und sie als ein Problem *der* SonderschülerInnen darstellen, im zweiten Fall wäre Jenny in der Lage, sich objektiv zu bewerten und wäre sich der strukturellen Bedingtheit ihrer Problemlage bewusst.

Die von ihr beispielhaft genannte, wenig konkrete Form der Unterstützung („wie mit Gesprächen oder so“) deutet auf einen besonderen Stellenwert dieser emotional stabilisierenden, sonst im Kontext der Freundschaft oder Therapie angesiedelten Unterstützungsform hin. Das Coaching wird von Jenny als individuelle Hilfestellung wahrgenommen, bei der sie lernen kann, ihre Defizite und Schwierigkeiten zu artikulieren. Die darauffolgende Äußerung begründet ihre Teilnahme am Projekt, wobei Jennys Wortwahl „ich fand *das* schon ganz *interessant*“ im Widerspruch zu ihrer ersten Aussage „*so was* habe ich bis jetzt noch *nie gehört*“ steht. Das spezifische Interesse, dass sie an dieser Stelle für das Job-Coaching aufbringt, stärkt die Lesart der positiven Überraschung über die Hilfe durch Coaches und ihren reflexiven Umgang mit ihrer Problemlage.

Jenny geht im Folgenden auf einzelne Aspekte des Job-Coaching ein und kommt damit Jans Aufforderung nach, „ruhig“ zu erzählen. Sie entwickelt ihre eigenen Gedanken zum Job-Coaching. Sie beschreibt den Augenblick, in dem sie sich für das Coaching entschieden hat („Und da dachte ich: Ja, wenn Hilfe da ist, warum nehme ich se denn nicht an?“) und die zunehmende Involviertheit in die Arbeitsbeziehung („Und so kam das dann irgendwie“). Jenny nimmt in ihren Äußerungen ver-

¹⁰⁰ Jenny thematisiert nicht weiter, dass sie nun das Interview beginnt (sie könnte sich z.B. bei Jan für die Aufmerksamkeit bedanken), sondern beginnt stattdessen selbstbewusst zu sprechen. Sie unterbricht dabei Jans Äußerung an die Interviewerin („Nimm dir ne Tasse, also-“) wie der Bindestrich markiert.

schiedene Perspektiven auf das Projekt ein: Sie beleuchtet nicht nur ihre, sondern auch Jans Perspektive auf das Coaching, wobei sie zur Sprecherin *für* Jan wird.

Diese Sprechweise erinnert an die Sprechweise von Personen in Intimbeziehungen, die die Tatsache eines gegenseitigen Gebens und Nehmens zum Ausdruck bringen wollen.¹⁰¹ Das Coaching wird hier als wechselseitiger Entwicklungsprozess dargestellt. Indem Jan etwas für Jenny tut, tut er auch etwas für sich. Die Ernsthaftigkeit, mit der Jenny an das Coaching herangeht, zeigt sich auch in ihrer Reflexion: „Und da dachte ich: Ja, wenn Hilfe da ist, warum nehme ich sie denn nicht an?“ Jenny deutet das Coaching als verallgemeinertes Prinzip ‚Hilfe‘. Jedoch musste sie das Hilfsangebot wahrnehmen, um zu der von ihr beschriebenen Bildungserfahrung zu gelangen. Sie verweist in diesem Zusammenhang nicht auf einen konkreten Organisationskontext, sondern verortet das Coaching als Form einer persönlichen Unterstützung, indem Lebenskonzepte reziprok gegeneinander aufgewogen werden.

Diese Interpretation stärkt plausibel beide vorangegangenen Thesen: Jenny stellt sich als reflektierte Person (mit konkreter Zielsetzung) dar, die sich aufgrund der Freiwilligkeit ihrer Entscheidung zum Coaching in eine gleichberechtigte Position begibt, in der sie die von Jan angebotene Hilfe annehmen kann. Die Interaktionsstruktur lässt sich strukturhypothetisch beschreiben: Jan und Jenny egalisieren sich, indem Jan Jenny als ebenbürtige Gesprächspartnerin vorstellt, während Jenny ihre größeren Entwicklungschancen sinnlogisch mit einem Nutzen für Jan begründet.

In seiner ersten längeren Äußerung nimmt Jan bezug auf die von der Interviewerin gestellten Eingangfrage und erzählt vom Beginn des Job-Coaching. Gleichzeitig ist seine Äußerung als Reaktion auf Jennys Einleitung zu verstehen.

Jan: Tja, bei mir kann ich jetzt erst mal was dazu sagen, also, bei, bei mir fing das ja schon viel früher, eher an als bei Jenny. Das, äh, war erst ne (-), ne Vorschaltphase quasi von dem Job-Coaching Projekt, wo erst mal die, äh, Job-Coacher ausgesucht wurden, so ne, ähm, und denn da so ne Auswahl- also, da, da so n Belehrungsverfahren und dann Gesprächen. Und da, äh, zeichnete sich schon an, das sich, was sich auch durch das ganze Feld durch zog, nämlich eher eine ziemlich chaotische Organisation des ganzen Projektes. (-) Äh, die St-, äh, Organisationsleitung, die in Köln lag, hat das sehr, ähm, meiner Meinung nach sehr unsystematisch angegangen, hatte, ist mit vielen Fragen in das, ungeklärten Fragen in das Projekt eingestiegen, die sich erst im Laufe des Projektes erklärt haben beziehungsweise bis zum Ende gar nicht geklärt wurden. Ähm, was für mich Anreiz war, war einmal, was Jenny auch gerade sagte, Erfahrungen mit Jugendlichen zu sammeln und, ähm, also, das hörte sich erst mal von dem, wie es vorgestellt wurde, sehr interessant an und auch ziemlich effektiv und gut auch für (-) Jugendliche. Und deswegen hab-, bin ich erst mal eingestiegen. So, als kurzer Einstieg erst mal, wie ich dazu gekommen bin.

Jan schaltet vor seine eigentliche Erzählung eine Erläuterung (disclaimer), die ankündigt, dass der Job-Coaching-Beginn für ihn anders verlief als für Jenny, was er auch durch wiederholte „bei mir“ signalisiert. In einer ersten Lesart der Textstelle „kann [...] jetzt erst mal was dazu sagen“ markiert Jan eine gewisse Flapsigkeit. Eine ernsthaftere Konstruktion für einen ‚Disclaimer‘ dieser Art wäre bspw. ‚Ich muss jetzt erst mal etwas zu mir sagen‘. Jan hingegen betont durch die Verbform „kann

¹⁰¹ Bspw. an eine mögliche Aussage einer Ehefrau und Mutter ‚Mein Mann hat viel dabei gelernt, dass er mir bei der Kinderbetreuung geholfen hat‘.

ich“, dass es ihm offen steht, etwas zu sagen. Die Formulierung „was sagen“ (im Sinne von: ‚irgendwas sagen‘ anstatt ‚etwas sagen‘) banalisiert seine Rede als vor- oder beiläufiges Sprechen.

Eine zweite Lesart rückt Jans Unsicherheit in Bezug auf die Erwartungen der Interviewerin in den Vordergrund. Das doppelte „bei mir“ markiert dann eine Holprigkeit. Jan scheint unsicher, welche Erzählung für die Interviewerin von Interesse ist, und macht seinerseits einen ‚Vorschlag‘. Allerdings steht diese Lesart im Widerspruch zu seiner bereits interpretierten Erzählaufforderung „Fang du ruhig an“. Wird der zweite Halbsatz in die Interpretation miteinbezogen („also, bei, bei mir fing das ja schon viel lehrer, eher an als bei Jenny“), so kann die Formulierung „bei mir“ auch markieren, dass er unmittelbar mit dem Projekt in Kontakt stand. Mit dieser Idee leitet er seine nachfolgenden Aussagen ein, dass das Coaching für ihn schon früher als für Jenny zum Teil seines unmittelbaren Lebenszusammenhangs geworden ist.

Jans diffuse Beschreibung des Job-Coaching-Beginns lässt nichtsdestotrotz auf einen hohen Identifikationsgrad mit dem Projekt schließen. Die oben entwickelte Unsicherheitslesart scheint insofern plausibel, als Jan das Interview als Gelegenheit aufgreift, um Kritik am Jobcoaching-Projekt zu formulieren, obwohl unklar ist, ob dies den Erwartungen der Interviewerin genügt. Er bindet die Kritik in die Darstellung seiner Arbeit ein. Dadurch grenzt er sich von den Nachteilen des Projektes ab und macht seinen Anspruch an das Coaching explizit. Die Verquickung persönlicher und beruflicher Interessen, die Jan in den Vordergrund stellt, stehen in Bezug zu Jennys Sicht auf das Coaching. Die dabei verwendete Formulierung „Erfahrungen mit Jugendlichen zu sammeln“ erweckt den Eindruck, als ob Jan *persönliche* Erfahrungen mit Jugendlichen sammeln wolle. Aus der Sicht des Pädagogen bietet Jan das Coaching jedoch die Möglichkeit, *berufliche* Erfahrung mit Jugendlichen zu sammeln. Dies expliziert Jan nicht. Jedoch deutet er an, dass er unter dem Coaching eine *persönliche* Arbeitsbeziehung versteht, in der beiden Seiten beruflich profitieren. Jan wählt bei seinen Ausführungen den Begriff „Jugendliche“ anstatt ‚Sonderschülerin‘, was ebenfalls andeutet, dass er einen Umgang mit Jenny pflegt, in der sie als Person in den Vordergrund tritt. Jan und Jennys Darstellungen des Coaching sind inhaltlich kompatibel. Es scheint, als ob Jan das Intimitätsangebot von Jenny aufgreift. Dies soll im Folgenden geprüft werden.

Jan: Und, ähm, ich weiß noch, dass, ähm, wie, das war nach den Sommerferien, glaube ich, ne? Wo wir zu euch gekommen sind, oder kurz vor den Sommerferien haben wir uns schon mal vorgestellt, sind in die Klassen gegangen.

Jenny: Ach so, ja

Jan: Und da war auch immer noch, äh (räuspert sich), schon mal das Problem: Wie wählen wir die Jugendlichen aus? Das weißt du vielleicht noch?

Jenny: Ja, genau

Jan: Da war erst mal gar nicht klar: Wer ist, wer nimmt überhaupt teil an dem Job-Coaching?

Jenny: Ja, weil, ähm, ich habe ja noch eine, die ist auch mit mir in einer Klasse. Und, ähm, auf jeden Fall, ähm, soll, hat meine ehemalige Lehrerin, die hat dann gesagt, dass es besser wäre, wenn die Schülerinnen, also S. und ich, zusammen, ähm, bei Jan oder halt dem Gerald, egal, stand halt noch gar nicht richtig fest, äh, bei einem Job-Coach zusammen, aber ich sollte einen normalerweise mit, ähm, A. oder so, äh, mit einem von den beiden Job-Coaching, äh, haben. Und er meinte, das wäre aber nicht praktisch, weil wir müssen ja die gleichen Sachen machen, und dann wäre das schon irgendwie praktisch, dass wir, ähm, dann zusammen haben bei einem, Job-Coaching.

Jans Fragen zielen auf eine Einbindung Jennys in seine Erzählung. Er spricht sie direkt an und bietet

Jenny kommunikativ Anknüpfungspunkte. Das ‚turn taking‘ verflechtet sich zu einer gemeinsamen Erzählung, in der Jenny Jans Erzählung ergänzt. Die Struktur eines kommunikativen ‚Zopfstils‘ findet sich auch späteren Passagen des Interviews wieder. Das aufgezeigte Bild einer komplementären Arbeits- und Vertrauensbeziehung, in der Coach und Jugendliche einen persönlichen Umgang pflegen und beruflich voneinander profitieren, verwirklicht sich in der Interaktion der beiden. Interessant ist insbesondere, dass Jenny, anders als Barbara, über die Auswahl der Jugendlichen in den Kleingruppen informiert war. Es besteht ein Informationsfluss von Jan an Jenny über den Rahmen des Coaching und die für die Jugendlichen relevanten institutionellen Entscheidungen. Aufgrund der von Jan geschaffene Transparenz der Coaching-Strategien kennt Jenny die Bedingungen des Coaching und kann sich dazu verhalten. Trotz der Hilfeleistungen, die sie erfährt, bleibt sie in der Arbeitsbeziehung eine mündige Person.

Arbeitsbündnis zweier Lernender (Rollenkonstellation)

Jenny besitzt eine starke berufliche Orientierung, die von inhaltlichem Interesse und einer Reflektion ihrer Gelegenheits- und Chancenstruktur geprägt ist. Auf die Frage der Interviewerin, „wie das kam, dass du halt genau auf diese Schule [an der sie jetzt ihre Ausbildung zur Kinderpflegerin macht] gekommen bist“, gerät Jenny in einen Detaillierungszwang und Begründungszwang:

Jenny: Ähm, ja, also, es stand eigentlich vorn herein klar, dass ich meine Ausbildung als Kinderpflegerin machen wollte, und, ähm (-), speziell weiß ich nicht, warum ich da jetzt unbedingt nach H. gekommen bin, weil angeblich soll die Schule ja auch nicht so sein, äh, (leise) wie alle so sagen, weil die ist mir unter der Würde eigentlich, aber ist, ist n anderes Thema. Ähm, aber, keine Ahnung, wie ich dahin gekommen bin, auf jeden Fall, ähm, wurde ich dann da in die, ne Bewerbung hab ich da hin geschickt, und dann wurde ich dann angenommen. Und warum ich da hin gekommen bin, weiß ich nicht. Weil ich halt ne Ausbildung mache (--).

Der von Jenny gewählte Einstieg in die Problematik der Berufswahl ist insbesondere deshalb interessant, weil ihr eine sinnhafte sprachliche Vermischung des institutionell geregelten Übergangs und ihrem eigenen Erleben und Handeln gelingt. Die Formulierung „es stand eigentlich vorn herein klar“ verknüpft den formalen Beschluss („es stand fest“) mit ihren eigenen Überlegungen („es war mir klar“). Das unpersönliche Subjekt „es“ wird im zweiten Teil des Satzes durch „ich“ ersetzt und signalisiert, in Verbindung mit dem Pronomen „meine“, eine Identifikation mit der von ihr angestrebten Ausbildung. Inhaltlich setzt Jenny eine Differenz, die als Ergebnis einer zielgerichteten Handlung zu betrachten ist („ich [...] wollte“): Sie kam nicht orientierungslos an die Schule, sondern wusste von „vorn herein“, dass sie Kinderpflegerin werden wollte.

So gelingt es Jenny, die gegebene berufliche Gelegenheitsstruktur für die Verwirklichung ihrer beruflichen Wünsche wahrzunehmen. Inwiefern es sich dabei (auch) um eine Zielanpassung ihrer beruflichen Wünsche handelt, wird noch zu klären sein. Die anschließende Aussage „speziell weiß ich nicht, warum ich da jetzt unbedingt nach H. gekommen bin, weil angeblich soll die Schule ja auch nicht so sein, äh, wie alle so sagen, weil die ist mir unter der Würde eigentlich, aber ist, ist n anderes Thema“ zeigt auf, dass sie mit dem Schulbesuch nicht ganz zufrieden ist.¹⁰²

Die Tatsache, dass sie „speziell“ nicht weiß, warum sie auf diese Schule gekommen ist, könnte ein

¹⁰² Die Kritik, die bei dieser Aussage mitschwingt, wird insbesondere durch ihre sprachliche Betonung stark gemacht.

Mangel an Detailwissen über die Formalitäten des institutionell geregelten Überganges bedeuten. Hier ist anzumerken, dass Jenny zumindest in der Lage ist, anzugeben, *was* sie nicht weiß, nämlich das „spezielle“. Durch diese Aussage grenzt sie ihre Unwissenheit ein und versucht nichtsdestotrotz, sich eine Meinung über ihren Ausbildungsplatz zu bilden.¹⁰³

Andererseits gewinnt ihre Aussage, über den Wechsel an die Schule nicht genau Bescheid zu wissen, einen anderen Sinn, wenn die Kritik an der Schule („weil angeblich soll die Schule ja auch nicht so sein, äh, (leise) wie alle so sagen“) bei der Interpretation berücksichtigt wird. Es könnte ein Versuch sein, Zweifel und Versagensängste zu besiegen. Jenny realisiert die geringen beruflichen Chancen, die für sie aus dem Schulbesuch erwachsen (s.o.), und ist doch darauf angewiesen, an der Ausbildung festzuhalten.¹⁰⁴ Diese Ambivalenz wird implizit zum Ausdruck gebracht, um anschließend durch das „ich weiß nicht“ eingeebnet zu werden. Die Formulierung käme dann einer Strategie gleich, die Kommunikation über die berufliche Ungewissheit und ein mögliches Scheitern ihrer weiteren beruflichen Pläne nicht Überhand gewinnen zu lassen. Es wird der Interviewerin erschwert, an diesem Punkt nachzufragen, um Genaueres zu erfahren.

Auch in den anschließenden Aussagen versucht Jenny, bestimmte Aspekte aus ihrer Erzählung auszuklammern. Die institutionell erzwungenen Nachteile, als Sonderschulabgängerin eine schulische Ausbildung an einer wenig anerkannten Schule zu absolvieren, ist Jenny „unter der Würde eigentlich, aber ist, ist n anderes Thema“. Hier spricht Jenny eine Verletzung ihrer personalen Identität an.¹⁰⁵ Sie differenziert zwischen ihrer sozialen Rolle als Schülerin bzw. Auszubildenden und sich als Person und fügt hinzu, dass es sich bei letzterem um ein „anderes Thema“ handelt. Diese Trennung kann als Versuch gedeutet werden, ihren beruflichen Werdegang von der Diskriminierung, die sie erfahren hat, zu lösen.¹⁰⁶ Sprachlich wird das durch die Ich-Perspektive und die Verwendung aktiver Verben gewährleistet. Jenny gerät durch die Anspielung auf ihre beschädigte Identität in ihrer Erzählung trotzdem kurz aus der Bahn („Ähm, aber, keine Ahnung, wie ich dahin gekommen bin“).

Am Ende ihrer Erzählung findet sie allmählich zu sich als handelndem Subjekt zurück. Sie begründet den Wechsel auf die Schule mit ihrer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. Diese Interpretation stärkt die Lesart der Unwissenheit nicht. Vielmehr scheint Jenny tatsächlich eine Technik der Dethematisierung anzuwenden, um ihre Versagensängste zu kaschieren und Nachfragen zu ihren konkreten beruflichen Plänen zu erschweren. Auch ihr abschließender Satz („Weil ich halt ne Ausbildung mache“) weist weitere Fragen tendenziell ab, da er inhaltlich auf eine Normalisierung ihrer Entscheidung abzielt. Bei einer weiteren Nachfrage in Bezug auf ihre Ausbildung berichtet Jenny über ihren Umgang mit ihrer Diskreditierbarkeit im Kontext der Schule.

¹⁰³ Im Gegensatz zu Barbara, die die Tatsache, dass es sich bei ihrem Ausbildungsplatz um eine schulische Einrichtung handelt, nicht realisiert.

¹⁰⁴ Ihr Plan ist, im Anschluss an die Ausbildung als Kinderpflegerin eine Schwesternhelferinnenausbildung zu absolvieren. Es ist jedoch unklar, ob sie diesen Plan realisieren kann, da sie für einen Wechsel auf die Berufsschule einen bislang für sie unerreichbaren Notendurchschnitt braucht.

¹⁰⁵ Im Gegensatz zu Jenny baut Barbara (Fall 1) ihren Einwand gegen die Ausbildung argumentativ auf ihren Fähigkeiten, d.h. in ihrer Funktion als Schülerin auf.

¹⁰⁶ Schütze beschreibt den Verlust des Subjekt in biographischen Darstellungen als ‚Verlaufskurve‘ (tracjectory) (vgl. Schütze 1995).

Interviewerin: Und, ähm, jetzt in diesem einen Jahr, wie wie war das auf dieser Schule?
Jenny: (lacht leise auf) Ja, sehr stressig. Aber, ähm, andererseits ist es n anders Lernen, als was ich vorher, ähm, gehabt habe. Ähm, es wird, ähm, sehr schnell und, ähm, ja, auf die Sachen mehr hin gearbeitet. Also, damals konnte man mal schon sagen: „Ho, jetzt, jetzt halt mal fünf Minuten Pause.“ Also, bei mir ist das, ähm, ich bin schriftlich nicht sehr gut und muss mich mündlich mehr aufarbeiten. Und ich kann jetzt nicht sagen: „Ich mach jetzt mal Pause.“ Das fällt den Lehrern sofort auf, und, ähm, dann, weiß ich nicht, dann ist dann wieder irgendwie ne schlechtere Note. Und weil es schriftlich halt nicht gut ist, muss ich mich halt in mündlich mehr aufarbeiten. Ja. Also, es ist schon n bisschen anders, als was mit ner Sonderschule zu tun hat. /Interviewerin: Mhm/ N ganz anderes Arbeiten.

Jenny beurteilt die Schule als anstrengend („stressig“) und erklärt dies in Differenz zu „vorher“. Die Erläuterung jedoch, was das „anders Lernen“ ausmacht, bleibt eher vage. Die Differenz zwischen der Sonderschule, die es zur Aufgabe hat, SchülerInnen mit unterschiedlichen Zielsetzungen individuell zu fördern, und der Ausbildungseinrichtung, die einen festgesetzten Lehrplan innerhalb eines zeitlichen Rahmens abarbeitet, wird von Jenny lediglich angedeutet („Es wird sehr schnell auf die Sachen mehr hin gearbeitet“).

Deutlich wird die Differenz jedoch anschließend markiert, als Jenny in direkter Rede den Schulalltags lebendig werden lässt. Die Verwendung der direkten Rede lässt auf eine große Erlebnishöhe schließen.¹⁰⁷ Jenny führt hier gewissermaßen ihre unterschiedlichen Schulerfahrungen vor, anstatt sie zu beurteilen. Jenny identifiziert sich mit den SonderschülerInnen und nimmt eine Differenz zu den SchülerInnen der neuen Schule wahr. Der Besuch der schulischen Ausbildungseinrichtung stellt für Jenny vermutlich eine Fremdheitserfahrung dar. Jenny berichtet, dass es den Lehrern sofort auffällt, wenn sie wie an der Sonderschule während des Unterrichts ‚Pausen macht‘. Ihre Fremdheit erfährt sie auch durch eine für sie undurchsichtige Notengebung („und, ähm, dann, weiß ich nicht, dann ist dann wieder irgendwie ne schlechtere Note“). Es könnte sich hierbei um feine Ironie der Unterrichtsmethoden handeln, jedoch fehlen weitere Anhaltspunkte für diese Lesart. Jenny bringt vielmehr implizit zum Ausdruck, dass die für sie gewohnte Verhaltensweise an der neuen Schule aufgefallen ist.

Darüber hinaus verweist Jenny mit ihrer Aussage zur Notengebung (bewusst oder unbewusst) auf die Absurdität des Schulwesens, nimmt aber keine Kritik daran vor. Es ist zu vermuten, dass sie versucht, ihre Fremdheit zu bewältigen, indem sie sich der neuen Praxis anpasst. Mit der formelhaft wiederholten Aussage „Und weil es schriftlich halt nicht gut ist, muss ich mich halt in mündlich mehr aufarbeiten“ expliziert Jenny ihre Anpassungsstrategie. Sie entwickelt Techniken zur Kompensation ihrer Defizite. Jan bietet dabei praktische Anleitungen für den Umgang mit ihrer Diskreditierbarkeit, indem er sie mit Lerntechniken vertraut macht, wie später im Interview deutlich wird. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Jenny ihre Sonderschulerfahrung milieuhaft beschreibt (als etwas „was mit ner Sonderschule zu tun hat“).¹⁰⁸ Die Erfahrungen mit der alten und der neuen

¹⁰⁷ Die unkommentierte Verwendung der direkten Rede kann als eine Spur unbewältigter Erfahrung betrachtet werden (vgl. Behreswill 2000: 14).

¹⁰⁸ Erst auf Nachfrage der Interviewerin („Wie war das auf der Sonderschule?“) stellt Jenny die Unterschiede der beiden Schulen argumentativ dar. Sie räumt ein, dass der Lehrer, bedingt durch die Klassengröße, nicht für Jeden Zeit hat („Ich könnte jetzt nicht irgendwie sagen: Das hab ich jetzt zum Beispiel nicht verstanden. Also, da muss ich schon nach der Stunde hin gehen, weil der Lehrer hat ja auch nicht für Jeden Zeit. Und in der anderen Schule war das halt, wir waren nur sieben oder acht Leute in der

Schule werden als Gegensatz konstruiert („N ganz anderes Lernen“). Die Tatsache, dass sie die Differenz am Lernen festmacht (und z.B. nicht an den MitschülerInnen) stärkt die bereits explizierte These, dass Jenny sich an ihrer eigenen Entwicklungsfähigkeit orientiert. Durch Orientierung an praktischen Strategien wie dem Erlernen von Lerntechniken, die sie im Coaching kennenlernt, versucht Jenny, die Hürden der beruflichen Ausbildung zu bewältigen.

Selbstsozialisation (Stigma-Management)

Auf die Zeit nach der Ausbildung angesprochen, zeigt sich, dass Jenny auch hier eine realistische Einschätzung und eine engagierte Haltung gegenüber ihrem beruflichen Werdegang entwickelt hat. Sie hat den Anspruch der Eigeninitiative verinnerlicht.

Interviewerin: Und danach hast du dann, ähm, ne Ausbildung als Kinderpflegerin?

Jenny: Mhm. Aber ich muss mich halt eben noch bewerben. Das ist, äh, nicht so, also das ist ja ne schulische Ausbildung. /Interviewerin: Mhm/ Es ist kein, wo man im Betrieb ist, und dann wird man da vielleicht angenommen oder so. /Interviewerin: Mhm/ Es könnte sein, es könnte sein, dass ich vielleicht, wo ich jetzt in dem Betrieb bin, im Kindergarten, dass sie sagen, wir haben jetzt so wenig, ähm, ähm, Leiter oder so, dass wir dann, dass sie vielleicht noch mich nehmen. Aber speziell muss ich nach meiner Ausbildung schon, ähm, selber dafür sorgen, dass ich n Platz im Kindergarten bekomme, also beziehungsweise Bewerbungen schreiben /Interviewerin: Mhm/ ohne Ende, denk ich mal. Ja.

Interviewerin: Mhm. (-) Mhm. (-) Mhm? Willst du noch was ergänzen? Oder? (-)

Jan: Hmm (nachdenklich), also, das hat die schon auf n Punkt gebracht, denk ich, /Interviewerin: Mhm/ die Jenny. Mhm.

Jenny kann den Wert der schulischen Ausbildung einschätzen. Sie weiß, dass die Gelegenheitsstrukturen nach einer schulischen Ausbildung eingeschränkter sind als nach einer betrieblichen Ausbildung. Sie antizipiert deshalb Schwierigkeiten für ihre zukünftige Jobsuche. Sie expliziert, dass die Wahrscheinlichkeit, in ihrem Praktikumsbetrieb übernommen zu werden, gering ist, und sie „selber dafür sorgen“ muss, einen Arbeitsplatz zu finden.

Ihre Ausführungen deuten auf eine interaktivische Vorstellung davon, wie sie in ein Arbeitsverhältnis gelangen wird. Es wird implizit berücksichtigt, dass sie aktiv werden muss, um einer Einschätzung unterzogen zu werden, in der sie sich behaupten muss. Sie macht deutlich, dass der berufliche Einstieg sowohl von ihrem als auch von dem Verhalten der potentiellen Arbeitgeber abhängig ist. Diese Vorstellung verschafft Jenny eine bessere Beherrschbarkeit ihrer benachteiligten Situation auf dem Arbeitsmarkt, da sie selbst aktiv darauf einwirken kann, auch wenn sie sich der Einschätzung durch andere auch nicht entziehen kann. Dabei bleibt sie handelndes Subjekt, obgleich sie befürchtet, dass ihre Bemühungen erfolglos bleiben könnten, d.h. dass sie „ohne Ende“ Bewerbungen schreiben wird.

Die anschließende Interaktion zwischen Interviewerin und Coach zeigt auf, welche Haltung Jan gegenüber Jennys Ausführungen einnimmt. Jan macht die Autonomie von Jennys Deutung stark und stärkt so Jenny als Person und in ihrer Rolle als Auszubildende. Jan erkennt Jennys Person *und* soziale Rolle an. Er *unterstützt* sie, indem er bekundet, dass es ihm nicht möglich sei, zu dieser The-

Klasse, und jetzt sind wir schon, wir waren mal 27, jetzt sind wir 15, und für alle 15 jetzt irgendwie n Ohr haben, ist, äh, mehr als für 7 Leute n Ohr haben“).

matik etwas Besseres zu sagen. Er stellt sich nicht über ihre Aussage, indem er sie korrigiert oder ihr etwas hinzufügt. Damit weist er auch das Angebot der Interviewerin ab, sich mit ihr über Jenny auszutauschen.

Im Gegenteil, das ernsthafte und nachdenkliche „Hmm“ zeigt, dass er selbst nach Überlegen zu dem Schluss kommt, dass Jenny sich gut selbst vertreten kann („das hat die schon auf n Punkt gebracht, [...] die Jenny“). Dies ist interessant, da sich Jenny insbesondere in Bezug auf ihr selbstbewusstes Auftreten noch nicht ganz sicher fühlt, wie andere Textstellen belegen.

Im Folgenden wird auf Jennys Bewertung des Coaching näher eingegangen. Gleichzeitig gibt die folgende Passage Aufschluss über Jennys Stigma-Bearbeitung im Job-Coaching.

Jenny: (lacht auch) Ja (xxx). Und, ähm, ja, es [das Coaching] war ganz gut. Also, es ist, es ist, ähm, finde ich ganz toll, dass man auch, ähm, dass man so was auch hat, wo man sagen kann: „Ich ruf jetzt mal an oder so.“ Obwohl das mir manchmal ziemlich peinlich war, weil, ähm, so, ich kenne ja so Jan nicht, außer jetzt, dass ich mit ihm, dass er uns jetzt Nachhilfe gibt. Ähm, und da dachte ich, ist ja auch mal ganz gut, wenn man vielleicht jemanden hat, der, /Jan: Mhm/ m-, n Außenstehender, der m-, wo ich mit jemandem reden kann. Ähm, andererseits, ähm, weiß ich nicht, ähm, ob ich das so könnte in Jan Art, weiß ich nicht. Ähm, ich hab mir manchmal schon vorgenommen, der, bestimmt denkt der schon: „Hach, die Blöden bestimmt, oder so, wieder n Problem oder so!“ Aber bis jetzt, ich hab ihm auch gesagt, wenn ihm das irgendwie zu viel ist, dann kann er mir das ruhig sagen. /Interviewerin: Mhm/ Aber /Jan: Jan/ Interviewerin: Mhm/

Jan: [...] Das ging schon sehr in die Intimsphäre so rein, also, ich, ich finde schon, dass sich da jetzt so, so'n Vertrauensverhältnis so heraus gebildet hat. Das finde ich auch ganz gut, also, dass man jetzt auch sofort merkt: Ah, da ist was, da muss man vielleicht noch mal nachfragen oder so oder. Das ist echt, ähm, an der Arbeit sehr positiv.

Jenny beginnt mit einer allgemeinen Bewertung des Coaching als „ganz gut“. „Ganz toll“ hingegen findet sie, „dass man so was auch hat“. Jenny schätzt offensichtlich die Tatsache, im Besitz einer Anlaufstelle zu sein. Sie beschreibt das Coaching als besondere Institution, in der ein gewisses Maß an Vertrautheit gegeben ist, „wo man sagen kann: ‚Ich ruf jetzt mal an oder so‘“. Gleichzeitig räumt Jenny ein, dass es ihr „manchmal ziemlich peinlich war“, davon Gebrauch zu machen, weil sie Jan „ja so“ nicht kannte.

Hier differenziert Jenny zwischen ihrer professioneller Beziehung zu Jan als Coach und ihrer persönlichen Beziehung zu ihm als Person. Sie macht damit klar, dass Jan kein Freund ist. Er ist ein „Außenstehender, der m-, wo ich mit jemandem reden kann“. Jenny thematisiert hier implizit den in dem Begriff ‚professioneller Freund‘ angelegten Widerspruch, dass ihr Coach eine Person ist, die dem öffentlichen Bereich zugehört, die aber von ihr privat angesprochen werden kann. Jenny bezweifelt, ob sie selbst in der Lage wäre, diese Differenz aufrechtzuerhalten („andererseits, ähm, weiß ich nicht, ähm, ob ich das so könnte in Jan Art, weiß ich nicht“). Es scheint sie darüber hinaus zu interessieren, in Bezug auf diese Frage eine Rückmeldung von Jan zu erhalten („ich hab mir manchmal schon vorgenommen“).

In diesem Zusammenhang setzt die Konstellation, dass sie als junge Frau von einem älteren Studenten beraten wird, eine Geschlechterdynamik in Gang. Für Jenny stellt es eine attraktive Möglichkeit dar, Jan ‚mal anzurufen‘. In ihrem Zugriff auf Jan wägt sie jedoch sehr genau ab und überlegt, wie ihre Kontaktversuche auf ihn wirken. Sie möchte wissen, was Jan als Person über sie als Person denkt und ob sie die Grenze zu ihm als Privatperson bereits überschritten hat. Sie spricht die Be-

fürchtung, von Jan lediglich in ihrer sozialen Rolle wahrgenommen zu werden, direkt aus („der, bestimmt denkt der schon: ‚Hach, die Blöden bestimmt, oder so, wieder n Problem oder so!‘“).

Jenny ist sich nicht sicher, ob auch Jan in seiner Einschätzung über sie ein Vorurteil reproduziert („die Blöden“). In bewundernswerter Offenheit spricht Jenny die Befürchtung, diskreditiert zu werden, im Kontext des Interviews an. Diese Tatsache zeigt zweierlei: Das Bestehen eines Vertrauensverhältnisses zwischen Jan und Jenny, in der Jenny ihre Ängste thematisieren kann, und Jennys direkte Art der Auseinandersetzung mit der Fremdwahrnehmung ihrer Person. Es scheint, als ob sie mit Ironie auf die stereotypen sozialen Zuschreibungen verweist („Blöde haben Probleme“).

Für die Problematik der möglichen Grenzüberschreitung im Coaching wird von Jenny ebenfalls eine Lösung gefunden: „Aber bis jetzt, ich hab ihm auch gesagt, wenn ihm das irgendwie zu viel ist, dann kann er mir das ruhig sagen“. Jenny vertraut sich Jan als Person an, wobei sie darauf achtet, ein bestimmtes Maß an Intimität nicht zu überschreiten. Darüber vereinbart sie eine Rückmeldung im Fall einer Grenzüberschreitung. Damit nimmt Jenny Einfluss auf die Gestaltung der Coaching-Beziehung, so wie sie Einfluss auf ihren Umgang mit ihrer beschädigten Identität nimmt.

Jans Reaktion auf Jennys Ausführungen zeigt, dass auch er sich mit der Grenzziehung von professioneller und privater Beziehung bzw. persönlicher und sozialer Anerkennung auseinandersetzt. Jan betrachtet es als seinen Erfolg, dass Jenny im Verlauf des Coaching nach und nach mehr Persönliches in die Arbeitsbeziehung eingebracht hat. Er führt diesen Erfolg auf das „Vertrauensverhältnis“ zwischen ihnen zurück.

Insgesamt zeigt sich, dass Jenny (institutionelle) Hilfsangebote erkennt und wahrnimmt, um ihre persönliche und berufliche Entwicklung voranzubringen. Durch das Coaching hat sie gelernt, dass sie sich auch in institutionellen Kontexten persönlich einbringen kann und soll, sofern sie bestimmte Grenzen dabei nicht überschreitet. Jenny kann Institutionen für sich nutzen. Ein Problem hingegen bereitet ihr das Gefühl, nicht selbstsicher genug aufzutreten.

Jenny: Also, mein Selbstbewusst- habe ich noch n-, also mein selbstbewusstes Auftreten habe ich noch nicht, ähm, gestärkt, aber, ähm, dafür weiß ich jetzt schon, was ich mache, wenn Jan zum Beispiel nicht da ist. Wie ich lerne, also, zum Beispiel, ähm, wenn durch Arbeiten oder Testen, wie ich da am besten lerne, /Interviewerin: Mhm/ dass ich mir das aufschreibe, weil sonst geht das nicht in meinen Kopf ru-, äh, rein.

Zunächst greift Jenny das psychologische Konzept des Selbstbewusstseins auf, um sich anschließend zu korrigieren und über ihr selbstbewusstes „Auftreten“ zu sprechen. Es zeigt sich auch hier, dass sie sich mit ihre Entwicklungsfähigkeit identifiziert („habe ich noch nicht, ähm, gestärkt“), und sie überzeugende Ergebnisse derselben präsentiert: „aber, ähm, dafür weiß ich jetzt schon, was ich mache, wenn Jan zum Beispiel nicht da ist“. Mit dieser praktischen Fähigkeit hat Jenny sich eine Kompetenz angeeignet, die ein sehr viel weitreichenderes Ziel des Job-Coaching darstellt, als die inhaltsleere Idee der „Stärkung des Selbstbewusstseins“ – sie beschreibt ihre Form der Selbstsozialisation.

Die Tatsache, dass Jenny im Verlauf des Interviews immer wieder von allein eine Beschreibung ihrer zukünftigen Situation vornimmt und dabei mögliche Hindernisse und Schwierigkeiten benennt, aber auch verinnerlichte Techniken zur Überwindung ihrer Defizite aufzeigt und beschreibt, spricht dafür, dass sie sich sehr stark damit beschäftigt, ihr Stigma zu bearbeiten.

Eine Interpretation der Reaktion Jennys auf die Frage „Wie malst du dir denn deine Zukunft aus?“ bringt im Gegensatz zu den anderen untersuchten Fällen keine neuen Lesarten. Im Gegenteil, sie stärkt die bereits aufgezeigte Fallstruktur. Jennys berufliche Vorstellungen können als realistisch beschrieben werden. Sie bedenkt einzelne schulische und finanzielle Hindernisse und stellt jeweils den nächstliegenden Schritt in den Vordergrund, ohne ihr ferneres berufliches Ziel aus den Augen zu verlieren: eine Ausbildung zur Säuglingspflegekraft.

Der Wechsel in diesen Ausbildungszweig verlangt einen Notendurchschnitt, den Jenny bislang nicht erbringen konnte. Auf den Fall, dass ihre Leistungen auch im nächsten Berufsschuljahr nicht für die Säuglingspflegekraftschule ausreichen, ist sie innerlich vorbereitet. Jenny erläutert ihre Zielanpassungsstrategien, die Wichtigkeit informeller Netzwerke bei der Arbeitsplatzsuche und die Risiken des weiteren Bildungserwerbs ausführlich. Ihre Orientierung an Beruflichkeit wird deutlich, als Jenny die geregelten Machtverhältnisse eines Arbeitsplatzes im Kindergarten gegen diffuse Arbeitsverhältnisse als Kinderpflegerin in einer Familie abwägt.

Jenny: [...] Und wenn ich aber in der Familie bin und ich hab ne Mutter immer um mir [...] dann sagt sie mir wieder, was ich zu tun und zu lassen habe, und, ähm, das ist anders. Das ist andere Umgebung [...] aber im Kindergarten ist das was Anderes. Du wi-, arbeitest mit Kollegen zusammen, und jeder darf nur das Gleiche machen, was du auch darfst, oder außer jetzt, dass sie Erzieherinnen und ich Kinderpflegerin, äh, das ist ja doch noch zwei Sachen

Die deutliche Orientierung an einer geregelten Beruflichkeit, die eine Erwerbstätigkeit in einer öffentlichen Einrichtung mit sich bringt, zeigt, dass Jenny sich nicht den Anforderungen und der Bewertung durch gleich- oder höher Gestellte entziehen will. Es geht ihr nicht darum, in vertrauten Kontexten zu verweilen und soziale Beziehung möglichst intim zu gestalten. Sie erkennt, dass sie insbesondere durch ihre benachteiligte Situation als weniger gut ausgebildete Arbeitskraft an einem Arbeitsplatz bei Privatpersonen weniger gut vor Übergriffen geschützt ist als in einer öffentlichen Einrichtung, die die Machtverhältnisse institutionell regelt.

Jan und Jenny gehen in ihrer Coaching-Beziehung ein Arbeitsbündnis ein, dass es für Jenny möglich macht, Jans Unterstützungsangebote für sich zu nutzen. Eine hohe Lernbereitschaft und die Attraktivität, mit einem älteren Studenten zusammen zu arbeiten, macht es Jan möglich, die hierarchisch höher gestellte Rolle als Coach einzunehmen, ohne sie dominant ausfüllen zu müssen.

9.3. Nico und Frau Mayer (Fall 3)

Kurzportrait Nico

Nico ist 17 Jahre alt und lebt bei seinen Eltern in D-Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Nico die Sonderschule mit dem Hauptschulabschluss (aufgrund von Anwesenheit) abgeschlossen und beginnt eine Ausbildung als Koch in einem Großbetrieb in D-Stadt. Der Ausbildungsplatz wurde ihm nach erfolgreich absolvierten Praktika im Betrieb angeboten. Nicos beruflicher Wunsch ist es, nach der Lehre vom Betrieb übernommen zu werden und Geld zu sparen, um in der Zukunft ein eigenes Restaurant zu eröffnen. Seine Mutter ist 38 Jahre alt und derzeit nicht erwerbstätig, weil sie sich im Erziehungsurlaub befindet. Sein Stiefvater ist 41 Jahre alt und besitzt eine Facharbeiterausbildung. Nico hat 4 jüngere Geschwister, um die er sich viel kümmert. Zusammen mit seinen Eltern ist er, ursprünglich aus Brandenburg kommend, 6 mal in B-Stadt umgezogen und mit 11 Jahren in die fünfte Klasse der Sonderschule in D-Stadt gewechselt.

Kurzportrait Frau Mayer

Frau Mayer ist 25 Jahre alt und lebt in K-Stadt. Zur Uni und zum Job-Coaching pendelt sie nach D-Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Frau Mayer gerade ihr Studium der Sonderpädagogik für Geistigbehinderte nach 11 Semestern abgeschlossen und wartet auf ein Referendariat. Frau Mayer hat vor dem Studium eine Berufsausbildung zur Sozialpädagogin abgeschlossen und ist bei ihrer Mutter aufgewachsen, die Facharbeiterin ist. Frau Mayer hat ein jüngeres Geschwister. Frau Mayer hat vor Nico andere Jugendliche betreut, deren Job-Coaching-Prozess jedoch scheiterte. Eine Schülerin hat nach einem Konflikt mit Frau Mayer den Kontakt zu ihr abgebrochen und ist für kurze Zeit von zu Hause ausgerissen. Ein anderer von ihr betreuter Jugendlicher kann in Bezug auf seine berufliche Orientierung als nicht erfolgreich eingestuft werden. Frau Mayer ließ sich von allen von ihr betreuten Jugendlichen mit dem Nachnamen anreden. Frau Mayer traf die Jugendlichen ca. einmal die Woche in einem Café. Sie hat die Jugendlichen zu Hause nur zum Zweck des Familiengesprächs besucht. Keiner der von ihr betreuten Jugendlichen war jemals bei ihr zu Hause in K-Stadt, wo Frau Mayer zusammen mit ihrem Freund lebt, den sie bald heiraten wird.

Taktik der Konfrontation

Vor dem Beginn des eigentlichen Interviews wird die Interviewerin von Nico auf die PISA Studie angesprochen, die wenige Wochen vor dem Interviewtermin veröffentlicht wurde. Zur Auswertung ziehe ich zunächst diese vorgeschaltete Interviewphase heran, da sich hier wesentliche Kommunikations- und Interaktionsstrategien von Nico sehr gut aufzeigen lassen.

- Nico: Äh, ich hätte mal ne Frage. /Interviewerin: Ja?/ Das Max-Planck, äh, das Max-Planck-Institut, hat die auch die PISA-Studie gemacht?
- Interviewerin: Ja. Mit gemacht, aber nicht alleine.
- Nico: Mit gemacht.
- Interviewerin: Mhm.
- Nico: Sehen se. Ich wusste, da, dat dat irgend wat mit Max Planck war.
- Interviewerin: Ja. Hast du das gelesen in der Zeitung? /Nico: Mhm/ Ah ja. Ein Teil der Studie ist

- bei uns gemacht worden. Also für Deutschland diese Schulbefragungen und-
 Nico: War aber ne große Blamage.
 Interviewerin: Das Ergebnis? /Nico: Mhm/ Ne, die Studie ist ja ganz in Ordnung, also, was die raus bekommen haben, oder?
 Nico: Der Inhalt war ne große Blamage.
 Interviewerin: Ja, ja. Das stimmt. Was findest du besonders schlimm?
 Nico: Ja. Dat wir als dumm hin gestellt werden. So dumm sind wir gar nicht. Also (-) die Schüler. /Interviewerin: Ja/ Ich schätz mal, dat waren, äh, Fragen, also, Fragen, die waren n bisschen zu schwer, schätz ich mal. Weil die hatten ja auch in Bild auch so'n, so'n Gaga, wat die Leute da ausfüllen mussten, mit einem, mit Fragen, die die Jugendlichen beantworten mussten. Und ich konnte da ungefähr die Hälfte beantworten. Und dat, äh, geht dat nicht an, dat dann, ähm, äh, Gymna-, Gymnasiumschrüler diese, ähm, die Sachen nicht beantworten können. /Interviewerin: Ja/ Also dat geht einfach nicht an. /Interviewerin: Hä (zustimmend)/ Da muss man irgendwie wat (-)

Der von ihm gewählte Einstieg kommt einer Beschwerde gleich, was an der Formulierung „Ich hätte mal ne Frage“ und an seiner insistierenden Reaktion („Sehen se“) auf die defensive Haltung der Interviewerin („Mit gemacht“) deutlich wird. Den Inhalt der Beschwerde expliziert er jedoch erst anschließend, als die Interviewerin durch eine Nachfrage herauszufinden versucht, weshalb er sich für die Studie interessiert. In seinen folgenden Ausführungen nimmt Nico eine Wir-Perspektive ein und spricht nicht über SonderschrülerInnen im engeren Sinn, sondern aus der Sicht der Schrüler im Allgemeinen. Er scheint die Fremdzuschreibungen, die insbesondere SonderschrülerInnen erfahren, zu kennen und identifiziert sich auch mit ihnen. Er benutzt das identifizierende „wir“, thematisiert seine Erfahrungen mit sozialer Stigmatisierung jedoch in einer verallgemeinernden Weise: „dat wir als dumm hingestellt werden“. Auf der sprachlichen Ebene verschränkt sich Nicos Identifikation mit der Gruppe der SonderschrülerInnen mit einer verobjektivierenden Darstellung seiner Stigmatisierungserfahrung. Es ist zu vermuten, dass Nico eine starke Ingroup-Orientierung besitzt.

Mit den anschließenden Überlegungen reflektiert Nico den Sinn der Studie. Er kritisiert den Schwierigkeitsgrad der gestellten Fragen und merkt kritisch an, dass Gymnasiasten den Test nicht beantworten konnten. Nico unterstellt, dass die Schrüler reingelegt werden sollten, da sie zu schwere Fragen beantworten mussten. Er unterstreicht diese Aussage mit der Bezeichnung „Gaga“ für den in der Bildzeitung abgedruckten Fragenkatalog. Indem er den Test als Blödsinn bzw. nicht verständlichen Unsinn bezeichnet, übt er abermals Kritik an den Verfassern der PISA Studie und damit auch indirekt an der Interviewerin, die am Max-Planck-Institut (Berlin) arbeitet. Zudem wird die Blamage der Gymnasiasten hervorgehoben, die an dem „Gaga“ gescheitert sind. Dieser rhetorische Zug zielt auf eine Dekonstruktion der Gymnasiasten als ‚intelligente‘ und ‚leistungsstarke‘ SchrülerInnen (im Sinne von: ‚selbst die können das nicht‘ bzw. ‚was bilden die sich ein?‘).

Hier deutet sich ein rebellischer Zug gegenüber denen an, die ‚etwas Besseres darstellen‘. Gleichzeitig warnt Nico vor einer weiteren Stigmatisierung der anderen Schrüler, die von dem schlechten Ergebnis der Gymnasiasten ausgeht, weshalb er wiederholt: „dat geht einfach nicht an“. Nico nutzt die Interviewsituation, um auf die Chancenlosigkeit der SonderschrülerInnen hinzuweisen und kommentiert den gesellschaftlichen Umgang mit SonderschrülerInnen am Beispiel der PISA-Studie. Er zeigt auf, dass SonderschrülerInnen keine Gelegenheiten bekommen, sich zu behaupten.

Im Folgenden expliziert er seine Kritik daran, dass die Öffentlichkeit den SonderschülerInnen keine Chance gewährt.¹⁰⁹

- Nico: [...] Bloß die Sonderschüler wurden halt nicht getestet. Das ist eben bescheuert.
/Interviewerin: Ja/ Weil da hätten wir auch mal zeigen können, wat wir drauf haben.
/Interviewerin: Ja/ Aber, na ja, (-) darüber reden wir jetzt nicht.
- Interviewerin: Das kann ich ja mal weiter geben bei Gelegenheit. Ich finde das nämlich auch ziemlich blöd. (lacht) /Mayer: Tja/ Also, auch unsere Projektleute, die finden das alle ziemlich blöd.
- Nico: Weiß ich. Die Sonderschule fällt ja nach hinten.
Mayer: Ja, die fällt immer unten raus.
Nico: Ja. Und dat finde ich nicht gut. /Interviewerin: Mhm/
Mayer: Das ist das Problem.
Interviewerin: Ja. Ja, gut, also ähm super. Also genau so was möchte ich nämlich von dir wissen.
/Nico: Aha/ Also, was du von den Sachen denkst oder /Nico: Mhm/ über die Sachen denkst [...]

Anfangs noch als Stellvertreterin des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung angesehen, weist die Interviewerin auf ihre Vermittlerinnenposition hin und grenzt sich von den Urhebern der PISA Studie ab. Die zustimmende Reaktion der Interviewerin auf Nicos Positionierung wird von ihm aufgegriffen. So bleibt die Interviewerin Adressatin für Nicos Kritik, jedoch gelingt ihr auch eine Konsensbildung mit ihm.

Das vermehrt auftauchende, bestätigende „Ja“ ist ein Signal einer inhaltlichen Übereinstimmung zwischen Nico, Interviewerin und Job-Coach. Das Konsensangebot, das die Interviewerin in der zitierten Passage an Nico macht, wird von ihm aufgegriffen („Weiß ich“) und von einer weiteren konsensorientierten Positionierung gefolgt. Diese Position wiederum greift Frau Mayer auf und bestätigt Nicos Aussage. Es findet eine Einigung darüber statt, dass SonderschülerInnen Chancen verwehrt werden. Jedoch bleiben Differenzen zwischen Nicos und Frau Mayers Auffassung der Chancen-Ungleichheit bestehen. Das Bild des Sonderschülers, der ‚nach hinten fällt‘, assoziiert andere Kontexte als das Bild des Sonderschülers ‚der unten raus fällt‘.

Im ersten Fall wird von Nico auf die geringe öffentliche Wahrnehmung von SonderschülerInnen verwiesen, sie fallen „nach hinten“, was soviel heißt wie: sie sind undeutlich, im Hintergrund, eventuell sogar unsichtbar. Im zweiten Fall wird von Frau Mayer eine Formulierung gewählt, die in Assoziation mit der sozialen Hierarchie steht. Die Sonderschüler fallen „unten raus“, was soviel heißt wie: sie sind auf der sozialen Leiter ‚ganz unten‘ und können leicht ‚runterfallen‘. Die Formulierung erinnert auch an ‚durch das soziale Netz fallen‘ und macht so aufmerksam auf den Ausschluss von SonderschülerInnen aus der Gesellschaft bzw. aus der Öffentlichkeit. Nico stellt mit seiner Formulierung die Benachteiligung der Sonderschüler in den Vordergrund. Frau Mayer hingegen betont die gesellschaftliche Exklusion von SonderschülerInnen.

Diese Wahrnehmung der Sonderschüler gibt indirekt auch Aufschluss über Frau Mayers Wahrnehmung von Nico. Ihrer Beschreibung zufolge ist auch Nico jemand, der in der gesellschaftlichen Hierarchie ‚ganz unten‘ steht. Beide positionieren sich durch ihre Aussagen als Kritiker der sozialen

¹⁰⁹ Dieses Thema wird im späteren Verlauf von Nico mehrfach (indirekt) aufgegriffen. Er beschäftigt sich eingehend mit der (beruflichen) Gelegenheitsstruktur von Sonderschülern.

Ungleichheit, die durch die unterschiedliche Wertigkeit verschiedener Schullaufbahnen entsteht. Sie einigen sich darauf, „das Problem“ benannt zu haben.

Die Interviewerin greift die Positionierung und Konsensbildung der beiden auf und bestätigt Nico in seinem Interviewverhalten. Sie gibt ihm ein positives Feedback für sein selbstbewusstes Auftreten und seine offensiv-kritische Reflexion über den Umgang mit SonderschülerInnen in der PISA-Studie und in der Öffentlichkeit. Gleichzeitig organisiert sie pragmatisch den Interviewablauf und gelangt durch die Kommentierung von Nicos Sprechverhalten zurück zum Thema ‚Interview‘ und schließt die Eingangsfrage des Interviews an.

Konflikt und Flirt (Dialog- und Interaktionsstruktur)

In der Eingangsfrage bittet die Interviewerin Nico und Frau Mayer zu erzählen, „wie das kam, dass, als das Job Coaching angefangen hat, wie das war“. Das nachgeschobene „wie das war“ beinhaltet eine Aufforderung zur Bewertung. Wie in den anderen Interviews auch, müssen die Interviewpartner interaktiv aushandeln, wer das Interview beginnt und welcher Einstieg(szeitpunkt) gewählt wird.

Interviewerin: Und, ja, erzählt mir doch bitte mal, wie das kam, dass, als das Job Coaching angefangen hat, wie das war.

Nico: Oah. Die erste Sitzung war erst mal n großer Reinfall. /Mayer: Ja? (lacht)/ (-) Das war erst mal ein ganzes Antasten. [...] Und, äh, dat konnte man auch in der ersten Sitzung merken. Oder, Frau Mayer?

Nicos erste Reaktion zeigt, dass er dem Job-Coaching erwartungsvoll gegenüberstand, seine Erwartungen jedoch zunächst („erst mal“) enttäuscht wurden („Reinfall“). Vielleicht hat Nico aber auch einen „Reinfall“ erwartet: ein Scheitern derer, die Hilfsangebote an ihn zu richten versuchen. Dies würde einem rebellischen Muster entsprechen, das Verhalten des Jugendlichen wäre dann darauf ausgerichtet, andere und Höhergestellten zu entlarven.

Mit der Verwendung des Begriffs „Sitzung“ zur Beschreibung seines ersten Treffens mit Frau Mayer liegt ein Verweis auf die Art von Erwartungen vor, die Nico hatte. Der Begriff beschreibt den Rahmen einer Sozialbeziehung zwischen Therapeut und Patient und eröffnet den Kontext einer sehr spezifischen sozialen Interaktion mit Rollenhandeln. Eventuell erwartete Nico sofortige Antworten und Lösungen für seine Situation. Später im Interview zeigt sich, dass Nico an der ersten Begegnung insbesondere bemängelt, dass er selbst kaum etwas gesagt hat. Offensichtlich erhoffte er für sich selbst, während des Coaching viel zu sprechen. Frau Mayer reagiert auf den Begriff „Reinfall“, indem sie verlegen nachfragt und lacht. Damit verhält sie sich defensiv. Das Lachen entschärft Nicos Aussage tendenziell, da sie zu verstehen gibt, dass der Begriff als Übertreibung gemeint sein könnte. Möglicherweise lacht Frau Mayer aber auch nur aus Verlegenheit.

Nico charakterisiert den „Reinfall“ anschließend als „ein ganzes Antasten“, d.h. als eine gegenseitige Suchbewegung, die auch am Anfang einer intimen Beziehung stehen könnte. Dem rebellischen Muster entsprechend verweist Nico mit dieser Charakterisierung auf die Unprofessionalität des Coaches. Beides, der „große Reinfall“ und das „ganzes Antasten“, werden von Nico als objektiv gegebene Tatsache dargestellt, die „man auch in der ersten Sitzung merken“ konnte.

Die aufgebrachte Entlarvungssemantik stärkt die Lesart, dass Nico es darauf anlegt, Frau Mayers soziale Position anzugreifen. Nico nimmt aufgrund seiner Wahrnehmung eine Generalisierung vor.

Diese legt er der Darstellung seiner Situationsdefinition zu Grunde. Anschließend spricht er Frau Mayer direkt an und ermöglicht ihr formal, auf seine Darstellung etwas zu erwidern. Dadurch bezieht er sie mit in sein Sprechen ein, provoziert sie jedoch gleichzeitig, da er sie direkt auf ihr Scheitern anspricht.

In einer ersten Lesart deutet Nico eine bestimmte Dynamik innerhalb des Job-Coaching-Prozesses an. Im Sinne von ‚erst mal fand ich’s komisch, mittlerweile weiß ich es besser‘ könnte Nico die erste Sitzung als Reifall bezeichnen, später aber einsehen, dass eine therapeutische Beziehung langfristig angelegt ist und seine ursprünglichen Erwartungen falsch waren. In diesem Fall präsentiert sich Nico als jemand, der ‚in der Therapie angekommen ist‘. Zu dieser Lesart passt, dass Nico soziale Kompetenz beweist, indem er die Eingangsfrage aufgreift und so beantwortet, dass er nicht auf seine eigene Hintergrundgeschichte abhebt, sondern beim gemeinsamen Beginn der Job-Coaching Beziehung ansetzt.

Eine zweite Lesart hebt auf Nicos Antwort als strategische Verunsicherung seines Job-Coach ab. Möglicherweise versucht Nico Frau Mayer zu provozieren und zu denunzieren. Dies käme dem Versuch gleich, die Rollen zwischen ihm als Jugendlichen und ihr als Coach umzukehren. Strukturell müsste sich Frau Mayer als Coach in der Position befinden, eine Situationsdefinition vorzunehmen und anschließend den Jugendlichen um Ergänzungen zu bitten bzw. um eine Darstellung seiner subjektiven Wahrnehmung zu bitten. Frau Mayer hält sich bei der Eingangsfrage zurück und bleibt auch mit ihrer ersten Reaktion in der Defensive.

Mayer: Ja. Natürlich, die erste Sitzung war für uns erst mal, wir müssen uns n bisschen Kennenlernen und zum ersten Mal unterhalten, und, ja, ich war auch gerade am Anfang, denke ich, äh (-), ja, auch ziemlich nervös oder vielleicht auch n bisschen ängstlich, weil ich, hm, noch so die Erfahrungen vom letzten Durchlauf im Hinterkopf hatte und mir gedacht hab: Bloß nicht, dass so was noch mal passiert, und, äh, (-) ja, auf der einen Seite war ich dadurch dann sehr motiviert, es anders zu machen, es besser zu machen, und auf der anderen Seite, klar, war natürlich auch n bisschen die Angst da. Also, ich weiß nicht, irgendwie in wieweit ihr das da gemerkt habt, dass ich so'n bisschen (-)

Nico: Man hat's gemerkt.

Mayer: Hat man's gemerkt?

Nico: Jo. (Lacht leicht auf) Sogar sehr stark. Deshalb haben wir auch nix gesagt in der ersten Sitzung. /Mayer: Aha/ Die meisten Sätze kamen ja von Ihnen. (-) Ich und O. saßen da ganz stumm da. /Mayer: Ach/ Mhm.

Mayer: Daran kann ich mich schon gar nicht mehr erinnern.

Nico: Das gibt's doch nicht. Sie haben dat auf die Beine gestellt und können sich nicht mehr dran erinnern?

Mayer: Ja, Nico, ich werde alt.

Nico: Ja, man merkt's.

Mayer: (lacht herzlich) (-)Also, das finde ich ja interessant, dass ihr das gemerkt habt.

Inhaltlich begründet Frau Mayer Nicos Situationsdefinition des „Reifalls“. Sie erklärt, warum sie sich unsicher gefühlt hat und weshalb sie nicht professioneller Handeln konnte. Dabei gibt sie Preis, dass sie im vorherigen Job-Coaching-Durchlauf mit ihren professionellen Bemühungen scheiterte. Sie bietet Nico damit eine weitere Angriffsfläche, falls ihm ihr Hintergrund bislang noch nicht bekannt gewesen war. Frau Mayer stellt sich als verletzbar Person dar, die um den Erfolg des Coaching bangt („Bloß nicht, dass so was noch mal passiert“), als ob sie selbst von dem Erfolg existen-

tiell abhängig ist.

Auch Frau Mayer betreibt damit eine Rollenumkehr. Sie begibt sich in die Rolle der Jugendlichen, deren Zukunft von dem Erfolg des Coaching abhängt. Sie stellt sich darüber hinaus als Lernende dar und hebt damit ihre Semiprofessionalität in den Vordergrund („auf der einen Seite war ich dadurch dann sehr motiviert, es anders zu machen, es besser zu machen“).¹¹⁰

Zum Schluss thematisiert Frau Mayer ihre Angst, auch im Coaching Prozess mit Nico und O.¹¹¹ zu scheitern. Sie bietet Nico damit keinerlei Anhaltspunkte, sie als professionelle Hilfe anzusehen, geschweige denn sie als Autorität anzuerkennen. Ihre Offenherzigkeit in Bezug auf ihre eigenen Befürchtungen können von Nico leicht missbraucht werden. Am Schluss ihrer Ausführungen bittet sie Nico um eine Rückversicherung ihrer Situationsdefinition des ersten Treffens.

Nico bestätigt, dass ihre Unsicherheit bemerkbar war. Auch hier nimmt Nico wieder eine Objektivierung vor. Anstatt zu sagen „Ich habe es gemerkt“, verwendet er das generalisierende, unpersönliche Subjekt „man“. Er unterlässt an dieser Stelle eine über die inhaltliche Einschätzung hinaus abwertende Einschätzung von Frau Mayers Verhalten. Erst auf ihre wiederholte Nachfrage führt Nico aus, dass er und sein Mitschüler Frau Mayer aufgrund ihrer „sogar sehr stark“ wahrnehmbaren Unsicherheit in der ersten Sitzung mit Nachfragen o.ä. verschont haben. Nico begründet seine und O.'s Zurückhaltung mit der Unsicherheit von Frau Mayer. Dies legt die Vermutung nahe, dass die beiden männlichen Jugendlichen sich in der Situation formal ‚gentlemen-like‘ verhielten, aber sich auf herablassende Weise den Kontaktversuche von Frau Mayer entzogen haben. Sie könnten sich aber auch provokativ den Kontakt verweigert haben, um ihren unsicheren weiblichen Coach zunächst „auflaufen“ zu lassen.

Anstatt auf das von Nico aufgebrachte Verhalten der beiden Jugendlichen einzugehen, weicht Frau Mayer aus und behauptet, sich nicht mehr erinnern zu können. Diese Tatsache stärkt die Vermutung, dass Nico und O. sich in der Situation provokant passiv verhalten haben und Frau Mayer zusätzliche Schwierigkeiten bereiteten.

Nicos Reaktion auf Frau Mayers ausweichendes Verhalten macht die Rollenumkehr komplett. In paternalistischer Manier straft Nico Frau Mayer dafür ab, dass sie nicht selbstbewusster auftritt: „Sie haben dat auf die Beine gestellt und können sich nicht mehr dran erinnern?“ Wieder reagiert Frau Mayer ausweichend, anstatt ebenso schlagkräftig wie Nico zu kontern. Sie versetzt sich durch ihre Bemerkung „Ja, Nico, ich werde alt“ symbolisch in die Position einer älteren Person und kann sich so legitim Nicos entzieht Ansprüchen und Erwartungen entziehen. Jedoch entkommt Frau Mayer Nicos Frage-und-Antwort-Spiel nicht, indem sie Stärke beweist und Nico in seine Position zurückweist, sondern indem sie ihre Gebrechlichkeit anführt, um von Nico umsichtsvoller behandelt zu werden.

Frau Mayer wimmelt Nicos kommunikative Attacken wie die eines Kindes ab und geht nicht professionell damit um. Anstatt eine Autoritäts-Rolle einzunehmen, strebt sie eine besonders schutzbedürftige Rolle an. Daraufhin reagiert Nico mit einem Wortspiel, indem er Frau Mayers Frage, „in-

¹¹⁰ Wie sich im Fall 2 gezeigt hat, kann diese Strategie den Erfolg des Coaching mittragen. Jedoch stellt sich die Frage, ob eine solche Strategie bei einem tendenziell angriffslustigen Jugendlichen nicht zu Autoritätseinbußen führt.

¹¹¹ O. ist der andere von ihr betreuten Jugendliche.

wieweit ihr das gemerkt habt“ nochmals aufgreift und sie auf die laufende Interaktion bezieht. Er antwortet auf ihre Bemerkung: „Ja, man merkt’s“. Frau Mayer erkennt zwar offensichtlich die versteckte Ironie, da sie lacht, jedoch nimmt sie Nicos Angebot, das Thema zu wechseln und inhaltlich in die Gegenwart zurückzukehren, nicht an. Im Gegenteil, sie kommt auf ihre Verletzbarkeit zurück und merkt an, dass sie es „interessant“ findet, dass die Jugendlichen ihr Unsicherheit bemerkt haben. Hier wird die Thematik der persönlichen Verletzlichkeit zur Koketterie; vom Interaktionsverlauf her hat Frau Mayer keinen Grund mehr, das Thema wieder aufzugreifen.

Nicos, auf Frau Mayers Nachfrage gelieferte Beschreibung des ersten Treffens fügt den vorangegangenen Lesarten eine weitere Dimension zu. Es scheint, als ob das Geschlechterverhältnis der beiden einen wesentlichen Aspekt ihrer Rollenausgestaltung erklärt. Nico erkennt Frau Mayer eine autorisierte Mutter- oder Lehrerinnenrolle ab, und Frau Mayer schafft es auch durch ihr Festhalten an gewissen formalen Kriterien nicht, die Autorität in der Coaching-Beziehung zurück zu gewinnen. Im Gegenteil, durch ihre naive Offenherzigkeit und ihr Bemühen, auf Nico einzugehen, begibt sie sich in die Rolle der untergeordneten Frau. Das Coaching-Verhältnis wird damit tendenziell sexuell aufgeladen.

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint das äußere Datum des neutralen Treffpunktes eine besondere Rolle in ihrem Job-Coaching-Verhältnis zu spielen.¹¹² Auch die Tatsache, dass Nico Frau Mayer siezt und mit „Frau Mayer“ anredet, soll zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen zur Art und Ausgestaltung der Rollenaufteilung herangezogen werden. Beide von Frau Mayer intendierten Interventionen verweisen darauf, dass das Coaching nicht den Charakter eines persönlichen Treffens annehmen soll. Das Coaching soll an einem möglichst unpersönlichen Ort stattfinden und die soziale Hierarchie zumindest in der Anrede gewahrt werden.

Bei Nico und Frau Mayer finden die Sitzungen in einem Bäckerladen und Selbstbedienungs-Café statt, nahe des Wohnortes von Nico. Der von Frau Mayer gewählte neutrale Treffpunkt und die von ihr explizit gewünschte formale Anrede „Frau Mayer“ (sie hingegen duzt Nico) stellt den Versuch dar, das Coaching als „öffentliche Angelegenheit“ zu definieren. Beides kann als Interventionsform angesehen werden, die das Risiko der Distanzlosigkeit in der Job-Coaching-Beziehung durch formalen Regeln minimiert. Es wird eine formale Asymmetrie in der sozialen Interaktion installiert. Der Coach darf für sich Distanz beanspruchen, jedoch ist es ihr erlaubt bzw. ihre Aufgabe, persönliche Entscheidungen und Regelungen des Klienten zu kommentieren.¹¹³ Es bleibt jedoch fraglich, ob dies im Fall von Nico und Frau Mayer gelingt.

Zurück zum Interviewtext: Wie oben dargestellt, konnte Frau Mayer die erste Sitzung nur mangel-

¹¹² Aus dynamischen und praktischen Gründen des Coaching ist es vorstellbar (und wird häufig praktiziert), dass das Job-Coaching beim Coach oder beim Jugendlichen zu Hause stattfindet. Viele der Paare treffen sich aber auch in der Schule bzw. am Ausbildungsort der Jugendlichen, sofern es sich um eine schulische Ausbildung handelt und ein öffentlich zugängliches Gebäude bereitsteht. Dies kann als die kostengünstigste Variante betrachtet werden und entspricht einem neutralem Treffpunkt.

¹¹³ Eine Job-Coaching-Beziehung hingegen, in der sich Coach und Jugendliche Duzen, entspricht der sozialarbeiterischen Figur, in der einer dem anderen aufgrund eigener Erfahrungen hilft, im Sinne von ‚das, was ich geschafft habe, schaffst du auch‘. Sie basiert auf einer angstreduzierenden, vertrauensvollen, freundschaftlichen Basis, wohingegen eine formale Anrede des Coach dieses Vertrauen nicht sofort entstehen lässt und darauf verweist, dass sich der Klient auch in anderen formalisierten sozialen Beziehungen und Kontexten bewegen können muss. Die Aneignung des Gegenübers geschieht in beiden Fällen unterschiedlich: Das Verhältnis von ‚Du‘ zu ‚Du‘ basiert auf gegenseitiger Nähe und Verständnis füreinander (vergleiche insbesondere die Rollenausgestaltung von Anne und Barbara).

haft managen und wird dafür im Folgenden mehrmals angegriffen. Sie besitzt damit den Makel, kein professioneller Coach zu sein. Dafür greift Nico sie im weiteren Verlauf des Interviews wiederholt an. Nico besitzt die kommunikative Fähigkeit, das Gespräch so zu bahnen, dass die Makel seines Gegenüber sichtbar werden.¹¹⁴

Umkehr der Machthierarchie (Rollenkonstellation)

Nicos andauernden Angriffe sind von einer Distanzlosigkeit gegenüber Frau Mayer geprägt. Dabei wird deutlich, dass Nico sich einen gewissen Charme zurechnet, wie die im Anschluss an die oben interpretierte Textpassage (zur ersten Job-Coaching-Sitzung) folgende Interaktion aufzeigt.

Mayer: (lacht herzlich) (-)Also, das finde ich ja interessant, dass ihr das gemerkt habt.

Nico: Oder Sie haben n Fleischmangel.

Mayer: Ha. Ha. Ha. (ironisch) Ich hab ihm letztens erzählt, dass ich Vegetarierin bin und, äh (lacht wieder).

Nico: Sie auch? /Interviewerin: Nein/ Gut. (Frau M lacht wieder) Wenigstens eine Normale am Tisch.

Mayer: Jetzt bin ich ausgestoßen. Ich weiß. (lacht erneut, I ebenfalls)

Nico: Ich wollt Sie ja eigentlich zu MacDonald's einladen. (-) Aber dat geht ja jetzt auch schlecht.

Mayer: Ach, Nico.

Abermals attackiert Nico seinen Job-Coach.¹¹⁵ Diesmal, indem er themenfremde Kontexte eröffnet und Frau Mayers Eßgewohnheiten thematisiert und indem er ihr ein körperliches Defizit unterstellt („Fleischmangel“). Nico bewertet mit dieser Aussage die körperliche Erscheinung Frau Mayers als mangelhaft. Dabei begibt er sich in eine Rolle, die ihm als Jugendlichen nicht zusteht und der Arbeitsbeziehung nicht angemessen ist. Er führt die körperliche Ebene in das Gespräch ein und sexualisiert die Auseinandersetzung. Um dies zu bewerkstelligen, wechselt Nico abrupt das Thema, anstatt Frau Mayers Hinweis aufzugreifen, dass sie es interessant fände, ausführlicher über die erste Sitzung zu sprechen. Auf diese Weise entzieht er sich ihrem Versuch, ein ernsthaftes Gespräch in Gang zu setzten. Er macht sich stattdessen zum Gutachter und Kritiker des weiblichen Körpers. Diese Tatsache stellt seine eigene Männlichkeit in den Vordergrund. Doch auch nach diesem Angriff erhält Nico keine Zurückweisung durch Frau Mayer. Ihre ironische Reaktion (überzogenes Lachen) stellt vermutlich den Versuch dar, Nicos Angriff als Witz aufzufassen und damit zu entschärfen. Frau Mayers Lachen scheint aber auch verlegen zu sein, da sie im Anschluss darum bemüht ist, gegenüber der Interviewerin das absonderliche Verhalten von Nico - wie bei einem unartigen Kind - zu erklären und zu entschuldigen („Ich hab ihm letztens erzählt, dass ich Vegetarierin bin“). Sie versucht damit aber auch die Doppeldeutigkeit von Nicos Aussage und die darin liegende Anzüglichkeit zu vertuschen.

Anschließend will Nico auch von der Interviewerin wissen, ob sie auch Vegetarierin ist. Nach Verneinen der Interviewerin bilanziert Nico: „Gut. Wenigstens eine Normale am Tisch“. Damit ist es

¹¹⁴ Voraussetzung für diese kommunikative Fähigkeit ist die von Goffman (1975) beschriebene Sensibilität von stigmatisierten Personen, die Makel anderer wahrzunehmen. In Nicos Fall kommt hinzu, dass die verletzlichen Punkte kommunikativ sehr genau zu treffen weiß.

¹¹⁵ Nico greift Frau Mayer während der ersten fünf Minuten des Interviews insgesamt sieben Mal an.

ihm (aus seiner Perspektive) erfolgreich gelungen, seinen Job-Coach einer Gegenstigmatisierung zu unterziehen. Möglicherweise hält Nico sich durch die erfolgreiche Stigmatisierung von Frau Mayer für (vollständig) rehabilitiert und meint, die Interviewerin sei „wenigstens eine normale“ Frau am Tisch, d.h. eine Person, die ihm gleichkommt. Letztere Überlegung wird durch Frau Mayers Wahrnehmung der Situation gestärkt: „Jetzt bin ich ausgestoßen“. Vermutlich kennt Frau Mayer Nicos kommunikative Strategie der Gegenstigmatisierung und antizipiert ein ausgrenzendes Verhalten von Nico. Durch eine soziale Ausgrenzung könnte Nico seine In-group-Orientierung stabilisieren.

Tatsächlich unterbreitet Nico Frau Mayer einen für sie unakzeptablen Vorschlag, nur um anschließend zu bemerken „Aber dat geht ja jetzt auch schlecht“. Damit ist ihm eine Ausgrenzung und Rollenkehr gelungen. Diesmal ist Frau Mayer in der Rolle des Kindes mit merkwürdigen Eigenarten und Nico markiert den großzügigen Vater mit liebevoll gemeinten Vorschlägen. Frau Mayer wiederum reagiert darauf, als ob sie nicht handlungsmächtig wäre (wie bspw. eine sehr alte Person oder eine untergeordnete Frau) oder als ob sie mit einem hoffnungslosen Fall spricht: „Ach, Nico“. Frau Mayers Verhalten in diesen Konfliktsituationen kann als unprofessionell beschrieben werden. Vermutlich will sie sich, zudem sie beim ersten Durchlauf scheiterte, endlich als Job-Coach beweisen, und entwickelte ihrerseits Strategien, um die ständigen Angriffe abzuwehren und setzt auf Durchhalten anstatt Auseinandersetzung.

Nicos Fall zeigt deutlich, dass Stigmatisierte bestimmte kommunikative Techniken entwickeln können, die nicht in allen Kontexten sozialfähig sind. Bislang ist ungeklärt, wie er sich in anderen Kontexten verhält bzw. was geschieht, wenn er auf Leute trifft, die ein weniger großes Kooperationsmotiv als Frau Mayer besitzen. Beruflich hat sich Nico für eine Kochausbildung entschieden. Es ist zu vermuten, dass er im Verlauf der Praktika intuitiv bemerkte, dass das Küchenmilieu mit seinen Kommunikationsstrategien besser vereinbar ist als bspw. eine Erwerbstätigkeit im Kindergarten.¹¹⁶

Gegenstigmatisierung (Stigma-Management)

Im weiteren Verlauf des Interviews rückt die berufliche Orientierung von Nico in den Vordergrund. Auch in diesem Teil des Interviews sprechen Nico und Frau Mayer sehr viel miteinander und die konflikthafte Struktur setzt sich fort, jedoch wird sie, im Gegenteil zur Eingangspassage, von beiden, zumindest teilweise, konstruktiv genutzt. Nico hört auf, Frau Mayer vorzuführen und nutzt die Gelegenheit, sich selbst darzustellen. Er erzählt sehr ausführlich über seine berufliche Orientierung, sein Vorstellungsgespräch und seine Erfahrungen in den Betriebspraktika. Im Folgenden sollen einige dieser Textpassagen ausgewertet werden, um Nicos berufliche Orientierung herauszuarbeiten.

Bei der Suche nach einem Praktikum orientiert sich Nico an vertrauten Kontexten. Er fragt im Kindergarten seines Bruders und in der Stadtbibliothek, die er privat nutzt, Praktika nach. In beiden Betrieben erhält er den Platz und absolviert jeweils mehrwöchige Berufspraktika. Die Strategie, als Sonderschüler bei ihm vertrauten Betrieben um Praktika nachzufragen, ist angesichts eines geringen

¹¹⁶ Das Berufsmilieu der KöchInnen zeichnet sich aufgrund des beruflichen Anforderungsprofils (hoher Zeitdruck) u.a. durch eine distanzlose Kommunikationskultur (vgl. Corsten 1997).

Schulstatus und fehlender Zertifikate als rational zu betrachten. Nico verfügt über ein gewisses soziales Kapital – Bekanntschaften - im vertrauten Umfeld, das er zu nutzen weiß. Auf diese Weise ist Nico nicht auf Zertifikate angewiesen, sondern kann als Person überzeugen. Als sich Nico um ein weiteres Praktikum in der Küche eines Großbetriebes bewirbt, steht seine Familie dem skeptisch gegenüber. Nico zieht Stolz aus der Tatsache, dass er seinen Eltern bewiesen hat, dass er in der Lage war, den schwierigen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Er handelt damit entgegen der Fremdzuschreibung seiner Familie und behauptet sich ihr gegenüber. Dabei betont Nico weniger das Bewältigen inhaltlicher Aufgabenstellung, als vielmehr sein Durchhaltevermögen. Da sein (Stief-)Vater als Facharbeiter in einer verantwortungsvollen Position beschäftigt ist, kann vermutet werden, dass Nico insbesondere seinen Erwartungen gerecht werden will. Vermutlich will er ihm gegenüber beweisen, dass er trotz seines Schulmisserfolgs in der Lage ist, auf ‚eigenen Beinen‘ zu stehen.

Nach einem ersten Praktikum schließt er in dem Großbetrieb ein weiteres Praktikum an. Währenddessen wird er gefragt, ob er eine Lehre im Betrieb beginnen möchte. Nico hakt in Frau Mayers Darstellung über Rollenspiele zum Trainieren der Bewerbungsgesprächssituation ein, um den Ablauf seines Bewerbungsgesprächs darzustellen.

Nico: Na ja, ich meine, ähm, (-) da, da hat man ja gemerkt, das war n Spiel, das war alles nur (-) Larifari, aber wenn man dann vorm richtigen Vorstellungsgespräch sitzt, dann merkt man schon, das man nicht lachen kann, sondern die Fragen halt beantwortet. Bloß ich hatte ja Glück. Bei meinem Vorstellungsgespräch, das war so: Ich musste gerade Gemüse schneiden, und da kam auf einmal die Frau G., das ist ein Vorstand vom, Mitarbeitervorstand, und die hat dann gesagt: So, Nico, jetzt kommst du mal hoch, jetzt gehen wir mal eine rauchen. Dann haben wir uns, ähm, eine geraucht. Sie hat mir dann Fragen gestellt, was ich von der Ausbildung erwarte. Und, äh, das war dann kein Vorstellungsgespräch, sag ich mal so, in dem Sinne, sondern wir saßen halt ganz vertraut da, sind noch mal aufgestanden, haben uns n Kaffee geholt und, (-)ja, so war halt mein Vorstellungsgespräch. Ich hatte, äh, also ich hatte sehr viel Glück. /Interviewerin: Mhm/ Dass ich ja nicht, ähm, vorher ahnte, dass Sitzung ist (?), mit schweißnassen Händen da rum sitze und ganz nervös bin. /Interviewerin: Ja/ Ich hatte Glück. Und, jo, mit der konnte man auch locker reden, hab ihr auch mal, äh, Fragen gestellt, die eigentlich gar nicht, äh, dahin gehörten. Was wollt, was ich gesagt hab zum Beispiel, Thema Gehalt, wie viel ich denn bekommen würde, da hat sie ganz locker drauf geantwortet, also (-). Die kennen mich da ja auch schon, ähm, da wurde schon gesagt, ich bin (-) seit meinem ersten Blockpraktikum, ähm, dings, die haben mich eigentlich schon vermisst. Und so was hört man gerne, besonders wenn man da ne Ausbildung anfängt. /Interviewerin: Mhm/ Also, ich hab es bestimmt sehr leicht als (-) andere, die dann, äh, noch nie da waren und dann auf einmal in ne Ausbildung gehen und, äh, /Interviewerin: Mhm/ sich erst mal da einfädeln müssen. Und das hab ich ja nicht. Ich kann einfach, ich weiß, wo jedes Messer liegt, ich weiß, wie die Geräte funktionieren, ich weiß, (-) die Tiefkühler, äh, wo alles steht und liegt, und /Interviewerin: Mhm/ das hat da, das ist schon n großer Vorteil /Interviewerin: Mhm/ in der Ausbildung. Und das wird sich auch bemerkbar machen, wenn ich am 1.8. da anfangen.

Nico differenziert zwischen dem Rollenspiel („das war n Spiel“) und dem „richtigen Vorstellungsgespräch“. Er entwertet das Rollenspiel als „Larifari“. Dies zeigt, dass ihm der Sinn der Coaching-Methode, sich zur Probe in die Situation eines Bewerbungsgesprächs zu versetzen, nicht zugänglich ist. Interessanterweise beschreibt er sich anschließend auch im „richtigen Vorstellungsgespräch“.

spräch“ (das dann aber bezeichnenderweise „kein Vorstellungsgespräch“ ist) nicht *in* der Situation: „aber wenn man dann vorm richtigen Vorstellungsgespräch sitzt“.

Es scheint, als ob Nico auch nachträglich diese für ihn schwierige Situation entschärfen möchte, indem im Folgenden ausführlich über die vorangehende Situation spricht, anstatt über die Situation selbst, in der „man nicht lachen kann, sondern die Fragen halt beantwortet“. Darüber hinaus kann die sprachliche Formulierung „vorm richtigen Vorstellungsgespräch“ auch so interpretiert werden, dass Nico diese von außen wahrnimmt, worauf auch das unpersönliche Subjekt „man“ deutet. Wird von ihm die gewählte Formulierung auf die Situation selbst bezogen, so deutet dies auf eine völlige Unzugänglichkeit der anderen während eines Bewerbungsgesprächs anwesenden Personen (ähnlich wie in der Situation „vorm“ Gericht). Die Lesarten haben gemeinsam, dass die Beschreibung der Bewerbungssituation nicht interaktiv ist. In Nicos Darstellung wird der Eindruck erweckt, als ob eine unzugängliche Instanz „von außen“ Chancen zuteilt, auf die er, als Bewerber, keinen Einfluss nehmen kann. Diese furchterregende Vorstellung hat sich für Nico jedoch nicht bewahrheitet („Bloß ich hatte ja Glück“).

Nico wurde von einer Vorgesetzten zu einem informellen Gespräch gebeten.¹¹⁷ Diesen Augenblick beschreibt Nico in großer Erlebnissnähe in direkter Rede („So, Nico, jetzt kommst du mal hoch, jetzt gehen wir mal eine rauchen“). Obwohl die Vorgesetzte ihm die Frage stellte, was er von der Ausbildung erwarte, ist Nico der Meinung, dass es sich nicht um ein Vorstellungsgespräch handelte. Er begründet dies mit der vertrauten Atmosphäre. Frau G. unterläuft damit erfolgreich Nicos Widerstand. Er fühlt sich gleichberechtigt und braucht daher nicht zu rebellieren: man raucht, beide Seiten stellen Fragen, es ist locker. Anschließend bilanziert Nico: „so war halt mein Vorstellungsgespräch“. Offensichtlich ist Nico einerseits froh, der prüfenden Situation eines Bewerbungsgesprächs nicht ausgeliefert gewesen zu sein, und gleichzeitig möchte er die Situation doch ‚bestanden‘ haben.

Parallel der anfänglichen Unterscheidung Larifari/richtiges Bewerbungsgespräch konstruiert Nico ein schweißnasses/lockeres Bewerbungsgespräch. Damit erreicht er eine Aufwertung seines informell stattgefundenen Gesprächs, er kann sich als erfolgreich präsentieren, da er locker blieb. Das von ihm in der Situation aufgebrachte Thema Gehalt wird von Nico als riskant dargestellt („Fragen gestellt, die eigentlich gar nicht, äh, dahin gehörten“). Die Tatsache, dass seine Vorgesetzte „locker blieb“, wertet ihn demzufolge ebenfalls auf. Nico möchte nicht nur durch Glück bestehen, sondern versucht, eine Bewährungssituation zu konstruieren, die er bestanden hat.

Dieser Strategie dient auch der abschließende Absatz, indem er aufzeigt, dass er sich bereits bewährt hat. Es kann überlegt werden, ob das Verhalten von Nicos Vorgesetzten nicht auch eine mögliche Alternative zu der von Frau Mayer formalisierten Umgangsform im Coaching wäre. Womöglich würde Nicos Rebellentum durch eine Anrede von ‚gleich‘ zu ‚gleich‘ unterlaufen werden (können). Vermutlich besitzt Nico aufgrund seiner sensiblen Stigma-Wahrnehmung auch ein gutes Gespür für die ‚Echtheit‘ sozialer Beziehungen und Situationen. Dies hat möglicherweise zur Folge, dass er das Coaching als ‚künstliche‘ Sozialform betrachtet, in der das ‚echte‘ Leben nur ‚geprobt‘ wird. Dies würde seine geringe Kooperationsbereitschaft erklären. Die einzige Herausforderung

¹¹⁷ Es ist zu vermuten, dass die Mitarbeiterin um Nicos Angst vor formalen Gesprächssituationen wusste, und ihn aus Rücksicht in einem informellen Gespräch befragt hat.

stellt dann dar, Frau Mayers Ambitionen zu konterkarieren und sie als Frau persönlich zu beeindrucken. Diese Überlegungen haben zur Folge, dass Nicos (Grad an) ‚Professionalisierungsbedürftigkeit‘ überprüft werden müsste, um die Frage nach der geeigneten Sozialform des Umgangs mit ihm klären zu können.

Insgesamt scheint es jedoch, als ob Nico sich nicht sicher ist, ob er außerhalb einer familiären Vertrautheit bestehen kann. Er ist froh, dem Risiko des Scheiterns in der Bewährungssituation entgangen zu sein und gleichzeitig versucht er, die Möglichkeit des Scheiterns in das informelle Gespräch zu integrieren, um es bestanden zu haben. Nicos berufliche Orientierung zielt auf Langfristigkeit und Bodenständigkeit. Als Frau Mayer thematisiert, dass viele Jugendliche unrealistische Berufsideen wie z.B. Fußballprofi aufbringen und meint, die Coaches sollten den Jugendlichen solche Berufe ausreden, hakt Nico ein und erläutert seine Überlegungen zu diesem Thema.

Nico: Ausreden ist ja falsch, finde ich. Man sollte den, man sollte denen klar machen, dass dieser Beruf einfach nicht zu schaffen ist. Zum Beispiel, äh, Profifußballer, geht ja wohl schlecht. Dafür braucht man keine Ausbildung, dafür muss man, das kann man als Hobby machen, also (-) wenn man die Chance dafür bekommt, soll man sie ruhig, äh, nutzen, aber als Profifußballer ist man nach 30 Jahren, also wenn man 30, 35 Jahre alt ist, dann ist man zum, dann gehört man zum alten Eisen. Und wenn man dann trotzdem noch in der, ähm, dings, in der Regionalliga spielt, dann hat man sein Leben verschissen sozusagen. Also, man sollte sich schon n Beruf aussuchen, der, (-) der, (-) der auch, äh, Zukunft hat. Wo man auch weiß, ähm, der stirbt nicht aus, man weiß, das man das kann, /Interviewerin: Mhm/ das macht einem Spaß, und, ähm, ja, man sollte den Schülern mal zeigen, was für Berufe, man sollte denen diese Berufe dann halt schmackhaft machen. /Interviewerin: Mhm/ Wie zum Beispiel Koch.

Zunächst erklärt Nico, dass er es nicht richtig findet, Jugendlichen eine Idee auszureden. Er meint, „man sollte denen klar machen, dass dieser Beruf einfach nicht zu schaffen ist“. Damit grenzt er sich von Jugendlichen mit unrealistischen Berufsideen ab, wird aber gleichzeitig zu deren Fürsprecher, indem er darauf verweist, dass es wichtig ist, sie von besseren Ideen zu überzeugen („klar machen“) anstatt ihnen unrealistische Ideen auszureden. Implizit thematisiert Nico, dass die Jugendlichen mit ihren Ideen ernstgenommen werden sollten und nur durch Aufklärung wirklich verstehen und nachvollziehen lernen, warum bestimmte Berufe nicht in Frage kommen. Nico präsentiert sich dabei als jemand, der über diesen Problemen steht, er distanziert sich von „denen“ und nimmt die Perspektive eines Coaches ein, der kategorisch besser weiß, „dass dieser Beruf einfach nicht zu schaffen ist“. Nicos Aussage lässt bislang jedoch offen, ob er auf die Gelegenheitsstruktur oder auf die Inhalte des Berufes abhebt. Erst in der folgenden Ausführung macht er deutlich, warum er die Verfolgung einer solchen Berufsidee ablehnt. Er bringt auf, dass Fußballprofis keine Ausbildung absolvieren, dass die Tätigkeit durch das Lebensalter stark begrenzt ist und dass die Erfolgchancen gering sind. In diesem Licht erscheint Nico im Grunde schon perfekt sozialisiert: er beginnt eine Ausbildung und orientiert sich dabei an Dauerhaftigkeit sowie beruflichen Erfolgchancen. Dieser Effekt wird von Nico rethorisch intendiert. Damit stellt Nico klar, dass Jugendlichen, die auf Gelegenheiten hoffen, sich einem großen Risiko aussetzen.

Der Gefahr des Scheiterns tritt Nico durch eine Orientierung an beruflicher Sicherheit entgegen. Er thematisiert drei Risiken, die er durch seine Ausbildung zum Koch minimiert. Die Existenz des von ihm gewählten Berufes ist gesellschaftlich garantiert („Wo man auch weiß, ähm, der stirbt nicht

aus“). Durch seine berufliche Ausbildung erwirbt Nico zertifizierte berufliche Fähigkeiten. Er erlangt einen Status, der ihm sein Leben lang nicht aberkannt werden kann („man weiß, dat man dat kann“). Dass der Beruf ihm Spaß macht (bzw. machen sollte), ist für Nico lediglich ein zweitrangiges Kriterium. Wichtiger ist, dass der Beruf ihm eine langfristige Berufstätigkeit sichert und eine relativ offene Gelegenheitsstruktur besitzt.

Auffällig ist auch, dass er die Rahmenbedingungen des Koch-Berufs nicht thematisiert: Die ungünstigen Arbeitszeiten und schlechten Arbeitsbedingungen werden in seiner Darstellung ausgespart. Der Beruf erhält in seinen Ausführungen eine Aufwertung. Dies kann als eine ‚spezifische Ökonomie‘ der Ehre interpretiert werden. Da für Nico bestimmte Erfolgswege (über höhere Bildung, sozialen Status etc.) blockiert sind, bleiben ihm im Grunde nur zwei Möglichkeiten: der riskante ‚Unterschichtaufstieg‘ über die Vermarktung des eigenen Körpers – Fußball oder Modelling – oder die vergleichsweise solide (aber aufgrund der Rahmenbedingungen oft auch nicht erfolgreiche) Strategie, einen Beruf zu erlernen, in dem er sich aufgrund der belastenden Arbeitsbedingungen behaupten kann. Hier lassen sich leistungsbezogene und an Solidität orientierte Wertorientierungen pflegen, und es ist sogar ein Aufstieg denkbar (wenn auch unrealistisch): das eigene Restaurant. So sollten die Coaches den Jugendlichen seiner Meinung nach eine Orientierung an den Werten der Langfristigkeit und Sicherheit nahe legen, d.h. „schmackhaft“ machen.

Im weiteren Verlauf des Interviews spricht Nico ausführlich über Betriebspraktika, die den Jugendlichen ermöglichen, in Berufe „reinzuschnuppern“. Seiner Vorstellung nach erkennen die Jugendlichen die Vorteile eines handwerklichen Berufes (erst) durch ihre Ausführung (ganz im Sinne des Sprichworts „Der Appetit kommt beim Essen“). Im Gegensatz dazu fürchtet Nico Personen, die ohne Ausbildung durch Gelegenheitsstrukturen in unverdiente Positionen gelangen, wie sich an folgender Textstelle zeigt.

Nico: Und bei den Models ist ja auch noch so schlimm, die haben keine richtige Ausbildung. Heidi Klum hat keine richtige Ausbildung, Claudia Schiffer hat keine richtige Ausbildung, Naomi Campbell hat keine richtige Ausbildung. Die sind einfach in diesen Beruf reingerutscht, weil sie so toll aussehen, also ich finde die gar nicht so toll. Die machen mir Angst. Die sind so ideal, (-) die haben die Idealmaße, und (-) ich finde die überhaupt nicht schön. [...] Ich meine, äh, n bisschen im Ruhm schwelgen, dat wäre auch ganz schön, dat kann man auch als Maler/Lackierer [...] Und, äh, in jedem Beruf kann man zu Ruhm erlangen, äh, zu Ruhm kommen.

Die dreifache Wiederholung „keine richtige Ausbildung“ zeigt Nicos Empörung über den seiner Meinung nach unverdienten Aufstieg der Models.¹¹⁸ Im Gegensatz zu den Fußballprofis haben sie noch nicht einmal etwas geleistet, „[d]ie sind einfach in diesen Beruf reingerutscht“. Implizit spricht Nico den genannten Models ab, überhaupt einen Beruf zu besitzen, insofern sie keine Ausbildung gemacht haben. Es macht ihm Angst, dass Leute ohne Leistung zu Ruhm erlangen. Hier zeigt sich, dass Nico sein Stigma bearbeitet. Er weiß um seine Diskreditierbarkeit als Sonderschüler und fürchtet, dass andere, „ideale“ Leute, die besseren Chancen besitzen (denen er aber gleichzeitig mit seiner Leistungsethik überlegen ist). Diese Gelegenheitsstruktur wird von ihm abgewertet („reinge-

¹¹⁸ Nach eigenen Recherchen besitzen Claudia Schiffer, Naomi Campbell und Heidi Klum tatsächlich keine Ausbildung. Sie wurden, bis auf Heidi Klum, während ihrer Schulzeit ‚entdeckt‘ und besitzen nicht einmal einen Schulabschluss. Heidi Klum besitzt vermutlich das Abitur, jedoch ebenfalls keine Ausbildung.

rutscht“, d.h. man kann dabei auch leicht abrutschen). Dabei zweifelt er die gesellschaftlichen Ideale von Schönheit im Grunde genommen nicht an („die haben die Idealmaße“), setzt diesen jedoch seine Sichtweise entgegen („ich finde die überhaupt nicht schön“).

Hier zeigt sich noch einmal, wie Nico sein Stigma durch Gegenstigmatisierung bearbeitet. Besondere Angriffsfläche stellt der unverdiente Ruhm der Modells dar. Er kommt mehrmals auf das Thema Ehre und Anerkennung zurück, wobei seine Ingroup-Orientierung expliziert wird. Nico unterscheidet demzufolge zwischen Personen, die ohne Leistung, aufgrund einer für sie günstigen Chancelage berühmt werden, und dem kleinen Mann, der basierend auf handwerklichen Fähigkeiten Anerkennung findet. Wieder wird Nico zum Fürsprecher. Er fordert eine Demokratisierung des Ruhmes für all diejenigen, die von einer schlechteren Ausgangsposition starten und denen die berufliche Gelegenheitsstruktur bestenfalls eine Facharbeiterausbildung bietet.

Bezüglich des Job-Coaching stellt sich bei Nico die Frage, ob es sein Stigma-Management nachhaltig beeinflusst hat. Dies scheint nicht der Fall zu sein. Frau Mayer schafft es im Verlauf des Interviews nicht, die Rolle der untergeordneten Frau aufzugeben und Nico Autorität entgegen zu setzen. Es wird jedoch am Ende des Interviews deutlich, dass er das Coaching als Vorbereitung für seine Praktika genutzt hat, indem er Frau Mayer aufforderte, mit ihm die Arbeitsbestimmungen des Kochberufes durchzuarbeiten. Darüber hinaus hat er Frau Mayers Hilfe bei der schulischen Vorbereitung seines Hauptschulabschlusses in Anspruch genommen. Die wichtigste Funktion des Coaches scheint, über die genannten Aspekte hinaus, in Nicos Fall das Zuhören gewesen zu sein.

Nico versucht die eigene Stigmatisierung dadurch zu überwinden, dass er die Makel der seines Gegenüber entlarvt und eine Gegenstigmatisierung der vermeintlich ‚Besseren‘ betreibt. Dagegen setzt er eine berufliche Orientierung der kleinbürgerliche Leistungsethik, die auf Solidität im Beruf abzielt und durch eine Ingroup-Orientierung stabilisiert wird. Das Coaching mit Frau Mayer fokussiert in gewissem Maße auf seine berufliche Orientierung. Sie unterstützt Nico in praktischen und inhaltlichen Fragen seiner Schul- und Berufsausbildung. Nico bedarf eines Coaching, das ihn auf seinem Weg bestärkt, aber gleichzeitig seine die rebellische Haltung nicht provoziert. Ersteres gelingt.

9.4. Hasan und Gerald (Fall 4)

Kurzportrait Hasan

Hasan ist 18 Jahre alt und lebt bei seinen Eltern in D-Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Hasan eine Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur bei einem Betrieb in D-Stadt. Er hat das erste Lehrjahr erfolgreich abgeschlossen, befürchtet, jedoch das zweite Lehrjahr wegen seiner schlechten Berufsschulleistungen nicht erfolgreich abschließen zu können. Hasan hat die Sonderschule, an die er in der 7. Klassenstufe mit 12 Jahren wechselte, vor einem Jahr mit dem Hauptschulabschluss (aufgrund von Anwesenheit) abgeschlossen. Der Grund seines Wechsels auf die Sonderschule waren Verhaltensauffälligkeiten¹¹⁹: Hasan war an der vorherigen Schule in gewaltsame Auseinandersetzungen mit seinen Mitschülern verwickelt. Seinen Ausbildungsplatz im Betrieb hat ihm seine Lehrerin vermittelt. Schwierigkeiten bereiten ihm, neben den mangelnden schulischen Leistungen, gelegentliche Konflikte am Arbeitsplatz. Hasan wünscht sich, in einer eigenen Wohnung zu leben und würde in der Zukunft gerne einen anderen Beruf ausüben, bei dem er saubere Kleidung tragen kann. Hasans Eltern sind vor 20 Jahren aus der Türkei nach Deutschland eingewandert. Seine Mutter ist 38 Jahre alt und war nur gelegentlich als Putzhilfe erwerbstätig, sein Vater ist 48 Jahre alt und Frührentner. Beide Eltern waren zwischenzeitlich arbeitslos, ihre Schul- und Berufsabschlüsse sind Hasan nicht bekannt. Hasan ist in D-Stadt geboren und hat drei Geschwister. Seine ältere Schwester absolviert eine Arzthelferinnenausbildung, seine jüngere Schwester geht zur Hauptschule und sein kleiner Bruder besucht den Kindergarten.

Kurzportrait Gerald

Gerald ist 29 Jahre alt und lebt in D-Stadt. Nach dem Abitur lebte Gerald einige Jahre in Lateinamerika und engagierte sich in einem Straßenkinderkinderprojekt. Zum Studium ist Gerald nach Deutschland zurück gekehrt. Er studiert im 9. Semester Körperbehindertenpädagogik. Seine Entscheidung für dieses Studium begründet er damit, dass Sonderpädagogen gute Berufsaussichten haben. Gerald's Eltern sind beide Facharbeiter. Gerald hat zwei Geschwister. Das Coaching fand ca. ein Jahr lang zusammen mit einer anderen, von Gerald betreuten Jugendlichen statt. Seit ca. einem Jahr treffen sich Gerald und Hasan zu zweit. Gerald hilft Hasan bei der Berufsschulvorbereitung und motiviert Hasan, trotz diverser Streitigkeiten mit Kollegen an seinem Ausbildungsplatz festzuhalten. Die Treffen der beiden finden ca. wöchentlich in Hasans Zimmer in der Wohnung seiner Eltern statt. Gerald ist der einzige Coach, der sich für den zweiten Teil des Interviews freiwillig zurück gezogen hat.¹²⁰

¹¹⁹ Für gewöhnlich wechseln verhaltensauffällige SchülerInnen in Sonderschulen für Erziehungsschwierige. Weshalb Hasan auf die Sonderschule für Lernbehinderte wechselte, ist im Einzelnen nicht rekonstruierbar.

¹²⁰ Die Job-Coaches wurden bei der Kontaktaufnahme am Telefon gebeten, es der Interviewerin zu ermöglichen, den zweiten Teil des Interviews mit den Jugendlichen allein zu führen, um Hintergründe des Coaching und Kritik daran von den Jugendlichen in Erfahrung zu bringen. Die Coaches blieben jedoch in allen Fällen (außer diesem) im Raum. In Fall 1 und Fall 2 wurden sie durch eine kurze Aufforderung der Jugendlichen dazu eingeladen. Bei Fall 3 wurde der zweite Interviewteil durch die Interviewerin nicht explizit eingeleitet, da die konflikthafte Interaktion zwischen Jugendlichen und Coach bereits auszureichen schien, um Nicos kritische Einstellung gegenüber Frau Mayer in Erfahrung zu bringen.

Kooperation und Konfrontation (Dialog- und Interaktionsstruktur)

Auch in diesem Interview wurde die Frage nach dem Beginn des Job-Coaching und dem ersten Treffen getrennt voneinander gestellt. Die Interviewerin fordert den Jugendlichen und den Coach auf, zu erzählen, „wie das damals war, als das los ging mit dem Job-Coaching“.¹²¹

Gerald: Willst du anfangen, Hasan?

Hasan: Ich lass dir den Vortritt. (lacht)

Die erste Reaktion auf die gestellte Frage besteht in einem Angebot Gerald's: „Willst du anfangen, Hasan?“ Gerald tritt als Vermittler zwischen dem Interesse der Interviewerin und des Jugendlichen auf und begibt sich in die Sprechposition eines Moderators. Dadurch, dass Gerald Hasans Namen erwähnt, erhält seine Frage einen starken Aufforderungscharakter. Sie wirkt wie ein pädagogisches Angebot. Eine Ablehnung von Seiten Hasans ist daraufhin nur schwer zu bewerkstelligen. Hasan jedoch reagiert mit einer ironischen Wendung, die die latente Zwangsstruktur der Aufforderung Gerald's herausstellt: „Ich lass dir den Vortritt.“ In hochsprachlichem Vokabular und formell-höflicher Umgangsweise erteilt Hasan Gerald das ‚Privileg‘, das Gespräch zu beginnen. Es gelingt Hasan dadurch, sich Gerald's pädagogischer Aufforderung souverän zu entziehen. Anschließend lacht er, vermutlich, um seine spielerische Intervention zu markieren. Hasan könnte jedoch auch aus Unsicherheit lachen. Diese letzte Lesart verweist darauf, dass Hasans Reaktion eventuell weniger kavalierhaft als vielmehr defensiv zu verstehen ist. Grundsätzlich ist Gerald aufgrund seiner Rolle als Job-Coach die (handlungs-)mächtigere Person in der Beziehung.

Die an die beschriebene Interaktion anschließende Schilderung Gerald's über den Beginn des Projektes ist persönlicher Art und zeigt nicht den Pädagogen, sondern einen ebenbürtig agierenden Gerald.

Gerald: Also, ich habe von dem Job-Coaching erfahren, das war im Jahr 1999, durch einen Aushang an der Uni. Und dort wurden halt studentische Hilfskräfte gesucht. Und da ich gerade auf Jobsuche war, hab ich mir gesagt ‚Da meldeste dich mal‘

Gerald erzählt aus der Ich-Perspektive über den Beginn des Job-Coaching. Er beschreibt dabei zunächst seinen ersten indirekten Kontakt zum Projekt („Aushang an der Uni“). Seine Kontaktaufnahme begründet er pragmatisch, er war „gerade auf Jobsuche“. Die durch die direkte Rede gewährleistete Einsicht in Gerald's Überlegungen, „Da meldeste dich mal“, versetzt die Zuhörer noch einmal zurück an Gerald's Ausgangsposition, zurück in die Zeit, als er noch kein Coach war. Gerald liefert seine Backstory zum Beginn der gemeinsamen Projektarbeit und präsentiert diese unspektakulär. Er setzt einen zeitlichen Ausgangspunkt (1999) und bezeichnet seine Mitarbeit im Projekt als „Job“, an den er eher zufällig gerät. Auf diese Weise geht er auf die Interviewfrage ein und berichtet vom Ausgang seiner Entwicklungsgeschichte, jedoch setzt Gerald dabei auf Understatement. Er stellt sich weder als professionellen Coach dar, noch wird der akademische Kontext des Projekts besonders herausgestellt. Dies kann als Versuch gewertet werden, die Beziehung zwischen Hasan und ihm als möglichst gleichberechtigt wirken zu lassen. Die Strategie der Differenzverringering

¹²¹ Insgesamt betont diese, von den anderen Eingangsfragen leicht abweichende Variante stärker die Frage nach dem „wie das war“ und impliziert, dass es heute anders sein kann. Eine Entwicklungsgeschichte wird antizipiert. Die Formulierung „als das los ging“ unterstellt den Befragten keine intendierte Handlung, es wird ein institutioneller Rahmen des Kennenlernens vorausgesetzt. Gleichzeitig lässt sie das Entstehen einer persönlichen Beziehung offen. Die bereits genannten Handlungsprobleme für die Interviewten werden auch hier aufgeworfen: Wer beginnt die Erzählung? Wie weit gehen sie in ihrer Erzählung zurück?

deutet an, dass Gerald seine Entwicklungsgeschichte *für* Hasan inszeniert. Gerald rückt die Zufälligkeit ihres Kennenlernens und seine nicht professionelle Ausgangslage in den Vordergrund. Damit eröffnet er Hasan die Möglichkeit, ihre Beziehung als nicht-hierarchische, zufällig gewachsene Bekanntschaft bzw. Freundschaft zu verstehen. Gleichzeitig wird der Kontext der Arbeitsbeziehung von Gerald nicht negiert.

Im Gegenteil, das Job-Coaching Projekt bildet den institutionellen Rahmen, über den Gerald in die jetzige Position gelangt ist. Die Tatsache, dass Gerald auf Arbeitssuche war, setzt einen eindeutigen Kontext einer Arbeitsbeziehung. Hasan ist offensichtlich von Gerald darüber in Kenntnis gesetzt worden, dass Gerald beim Job-Coaching Geld verdient. Damit macht er die Hierarchie der Arbeitsbeziehung für Hasan transparent und legt ein Motiv für seine Arbeit offen. Gerald gerät somit sich in die schwierige Situation, eine ehrliche und offene, tendenziell ‚freundschaftliche‘ Beziehung zu Hasan zu inszenieren, die gleichzeitig instrumentell ist, da es sich um ein bezahltes Arbeitsverhältnis handelt.

Die Gefahr, in einen Rollenkonflikt zu geraten, scheint dadurch groß: Gerald weiß um sein rationales Handeln und ist trotzdem auf eine ‚freundschaftliche‘ Basis seiner Beziehung zu Hasan angewiesen. In seiner Rolle als Job-Coach und ‚Freund‘ wird Gerald strukturell dazu verleitet, in zu hohem Maße Verantwortung für Hasan zu übernehmen. Auch für Hasan ergibt sich ein ambivalentes Verhältnis. Auf der einen Seite soll er sich Gerald anvertrauen und eine persönliche Beziehung zu ihm aufbauen, auf der anderen Seite kann er sich dieser Beziehung nie sicher sein, da sie Teil einer formalen, hierarchischen Arbeitsbeziehung ist. Es ist anzunehmen, dass das Coaching für Hasan zum Bindungsproblem wird. Beide Dilemmata sind Konsequenzen des Konzepts ‚professioneller Freund‘.

In seinen weiteren Ausführungen zum Beginn des Job-Coaching nimmt Gerald den Anteil an persönlichen Äußerungen zurück. Zwar verortet er sich durch seine Aussagen auf der Seite der Schüler und grenzt sich vom institutionellen Kontext der Schule ab (insbesondere von der Klassenlehrerin), jedoch nimmt er verstärkt einen professionellen Blick auf die Beziehung zu Hasan ein. Gerald beschreibt detailliert die Methoden seiner Arbeit als Coach und zeigt auf, wie er Hasan im Rahmen der Arbeitsbeziehung professionell unterstützen konnte. Gerald reflektiert seine Beziehung zu Hasan. Er macht klar, wo er Hasan Hilfestellungen gibt und inwiefern er bereit ist für Hasan Verantwortung zu übernehmen. Immer wieder bezieht er Hasan in seine Rede ein, spricht ihn an und ist um Rückbestätigung bemüht. Gerald beendet seine verhältnismäßig lange Eingangserzählung¹²² mit der Bemerkung, dass es sich um eine objektive Darstellung des Job-Coaching-Beginns handelt.

Gerald: [...] Das ist so n kurzer Abriss so über das Projekt der letzten zwei Jahren.

Interviewerin: Mhm. (-) Ja. (5 Sekunden Pause)

Gerald: Tja, Hasan, jetzt bist dran. Erzähl mal was. Erzähl das mal aus deiner Sicht. Das war jetzt ja meine Sicht, jetzt kannst du das mal aus deiner Sicht erzählen.

Hasan: Meine Sicht ist genauso. /Gerald: Genauso/ Ja. (-) Nein, ich meine, es hat alles gestimmt, was er gesagt hat. /Gerald: Stimmt alles/.

Gerald beschreibt seine ausführliche Einleitung als „kurzen Abriss“. Diese Formulierung erweckt

¹²² Gerald's Eingangserzählung ist von allen 8 Interviews die längste. Er spricht ca. fünf Minuten am Stück, unterbrochen durch eine kurze Ergänzungen Hasans, weil Gerald ein Datum nicht sofort einfällt.

den Eindruck, als ob die Erzählung allgemeingültig sei. Nach einer längeren Pause, in der sich die Interviewerin abwartend verhält, drängt Gerald Hasan dazu, nun ebenfalls seine Geschichte zu erzählen. Wieder wirkt die Aufforderung Gerald's durch Nennung von Hasans Namen wie eine pädagogische Intervention, diesmal jedoch weitaus drängender: „Tja, Hasan, jetzt bist du dran“. Gerald macht deutlich, dass Hasan nicht umhin kommt, nun seinerseits Rede und Antwort zu stehen. Das nachgeschobene „Erzähl mal was“ wirkt weniger konfrontativ und eröffnet Hasan darüber hinaus die Freiheit, das Thema selbst zu wählen.

Jedoch steht Gerald's Aufforderung, die Geschichte nun aus „seiner Sicht“ zu erzählen, im Widerspruch zur (vermeintlichen) Objektivität seiner Erzählung. Hasans zustimmende Reaktion muss als Zeichen dieser paradoxen Interaktion gedeutet werden. Hasan greift die Ambivalenz von Gerald's Schlusssatz auf und bezieht sich in seiner Antwort auf die institutionellen Aspekte von Gerald's Erzählung. Gerald's Insistieren auf eine persönliche Einschätzung Hasans wirkt einerseits pädagogisierend und autoritär, andererseits betont Gerald, dass Hasan für sich selbst sprechen soll und kann.

Die Tatsache, dass er Hasan keinen Gesprächsübergang anbietet, wirkt grob und ungeschickt. Eventuell stellt sie jedoch eine Methode dar, Hasan in Konfliktsituationen zu führen, um ihm bei der Lösung anschließend behilflich zu sein. Obwohl er selbst im Verlauf seiner Rede wenig Persönliches berichtet hat, fordert er dies von Hasan ein. In dieser Interaktionssequenz zeigt sich, dass Gerald seine handlungsmächtigere Position sehr wohl ausschöpft. Er stellt auf konfrontative Weise Anforderungen an Hasan.

„Freundschafts“-Angebot und professionelle Distanzierung (Rollenkonstellation)

Auf Nachfrage der Interviewerin, erzählt Hasan „seine Sicht“ des Job-Coaching-Beginns.

Interviewerin: Na, erinner dich noch mal zurück, wie das los ging, das Job-Coaching. Wie, wie hat das angefangen?

Hasan: Dass zwei so Studenten in unsre Klasse kamen und voll so'n komisches Gesicht gezogen haben (lacht beim Sprechen). Dann (lacht wieder), ja, dann haben wir natürlich erst mal über euch komisch gedacht so, und dann, ähm, wurden wir aufgelöst, wer, mit denen anfängt. [...] Und so'n Coaching hat mir viel geholfen eigentlich, so, jetzt für Arbeit und alles. Wenn ich Probleme hatte, hat der sich eingesetzt für mich, so hat er mir immer was beigebracht, dann hat er was, ab und zu was Privates auch mal getan. (-) Mit Kritik und alles hat mir Schule beigebracht, Vorstellungsgespräche. Hat eigentlich gut geholfen. /Interviewerin: Mhm/ (-) Fragen Sie mich was (lacht kurz auf).

Die Nachfrage der Interviewerin macht es Hasan möglich, da einzusetzen, wo für ihn das Job-Coaching begonnen hat. Hasans Erzählung beginnt mit der ersten Begegnung, die er mit den ihm fremden Studenten hatte („zwei so Studenten“). Hasan spricht aus der Wir-Perspektive der Schüler in seiner Klasse und unterstreicht damit den Charakter der Gegenüberstellung. Die Fremdheit wird als Andersartigkeit am Körper der Studenten fest gemacht (die „so'n komisches Gesicht gezogen“ haben).¹²³ Das Lachen beim Sprechen kann als Verlegenheit gedeutet werden, eventuell weist es

¹²³ Interessant ist, dass Hasan die Fremdheit Gerald's an dieser und auch an späterer Stelle nicht auf ihre ethnische Herkunft als Deutscher bzw. Türke zurückführt, sondern sie mit dem unterschiedlichen Milieu begründet. Im Verlauf des Interviews wird die Andersartigkeit der Studenten mit ihrem Milieu begründet (lange Haare, Wohnung mit Holzfußboden). Trotzdem bleibt zu vermuten, dass Hasan als Jugendlicher mit Migrationshintergrund Differenzenerfahrungen macht, z.B. führt er an, dass Gerald mit einer Frau zusammen wohnt. Ich werde an späterer Stelle auf diese Vermutung zurück kommen.

aber auch darauf hin, dass Hasan von dieser Begegnung überfordert war.

Bemerkenswert ist, dass Hasan mit naiver Offenheit die Fremdheitserfahrung thematisiert: „Dann [...] haben wir natürlich erst mal über euch komisch gedacht [...].“ Die Gegensätzlichkeit der Welten wird durch die Natürlichkeit der Kategorien in Hasans Rede noch verstärkt. Gleichzeitig kann diese Textstelle als Ausgangspunkt einer Entwicklungsgeschichte gedeutet werden. Im Sinne von: ‚Dahmals haben wir natürlich so gedacht, heute ist das anders.‘ Die Kategorien bleiben dabei von Bedeutung, werden aber inzwischen reflektiert.

Für diese Lesart spricht die Tatsache, dass Hasans Erzählung retrospektiv den Beginn des Job-Coaching darstellt. Er berichtet in der Vergangenheitsform und strukturiert seine Erzählung chronologisch („waren da erst ein paar Probleme [...] aber hinterher hat sich alles geklärt“). Fasst man seine Erzählung als Entwicklungsgeschichte, so kann sie als Überwindung von Fremdheit verstanden werden. Hasans Beschreibung seiner Beziehung zu Gerald nach dem Kennenlernen ist auffallend passiv formuliert. Distanziert beschreibt er, was mit ihm geschehen ist und benennt zwar Coaching relevante Themen wie „Probleme“ und „Privates“, geht aber inhaltlich nicht darauf ein.

Er markiert mit dieser Differenzsetzung, dass er zwischen schulischen bzw. beruflichen Problemen und persönlichen, d.h. privaten Themen unterscheidet. Er unterstreicht damit den von Gerald dargestellten professionellen Charakter der Coaching-Beziehung und stützt das Verhältnis, indem er selbst zwischen beiden Bereichen unterscheidet. Interessant ist darüber hinaus die Aussage Hasans, dass er vor dem Kennenlernen von Gerald nicht verstanden hatte, was Schule bedeutet („Mit Kritik und alles hat mir Schule beigebracht“). Das Coaching hat Hasan offensichtlich dazu verholfen, eine neue Perspektive auf die Institution Schule einzunehmen.¹²⁴

Anders als Gerald verwendet Hasan keine Wir-Formulierung, um seine Beziehung zu Gerald zu beschreiben. Es scheint, als begibt sich Hasan in die Rolle des Schülers, der aus der Defensive berichtet. Dies könnte als Reaktion darauf verstanden werden, dass Gerald sich in seiner vorangegangenen ausführlichen und ‚objektiven‘ Darstellung des Projektes zunehmend mit der Interviewerin verbündet hat und die anfänglich geschaffene, persönliche und freundschaftliche Atmosphäre gegenüber Hasan im Verlauf seiner Einleitung mehr und mehr zurück genommen hat. Indem er das Job-Coaching bewertet, bleibt Hasan auf derselben Ebene wie Gerald. Durch die wiederholte Aussage, dass Job-Coaching hat „viel“ bzw. „eigentlich gut“ geholfen, rahmt Hasan seine Erzählung und deutet einen Abschluss des Coaching an.

Erst auf eine weitere Nachfrage der Interviewerin hin beginnt Hasan, Persönliches zu erzählen. Interessant ist, dass er den positiven Abschluss seiner Entwicklungsgeschichte erst ‚verspätet‘ liefert:¹²⁵

Interviewerin: Jo, äh (lacht auf). Du hast eben erwähnt, am Anfang gab's irgendwie noch Probleme mit der Auswahl? Oder so?

¹²⁴ Im Verlauf des Interviews kommt Hasan auf das Thema Schule zurück und merkt an, dass er seine Schulzeit „nicht ausgenutzt“ hat: „Am Anfang, mir hat ein Lehrer in der Schule gereicht [...]. Als wir mit denen Job-Coaching hatten, da haben wir angefangen, so'n Plan aufzustellen, ähm, dass jeder mal n Minuspunkt kriegt oder n Pluspunkt, wenn er gut ist, oder n neutralen Punkt. /Interviewerin: Mhm/ Ja, okay, da hatte ich, äh, die meisten war'n am Anfang zuerst neutral und dann Minus, und dann fing's an, n bisschen bergab, ja, und dann wur-, war ja schon die Schule zu Ende. /Interviewerin: Mhm/ Also, ich hab, äh, die Zeit nicht ausgenutzt in der Schule.“

¹²⁵ Auch in diesem Abschnitt spricht Hasan Gerald nicht persönlich an, sondern wahrt eine gewisse Distanz ihm gegenüber, was sich auch in dem von ihm gewählten, neutralen Pronomen „es“ (für das Job-Coaching) zeigt.

- Hasan: Ja, äh, da wollt ich dann zuerst nich, weil ich keine Lust hatte, nach der Schule oder so, da war ich faul noch, und da kannte ich ihn ja auch noch nich. (-) Ja, aber danach hat sich das geklärt.
- Interviewerin: (-) Also, ähm, über wa-, was, was war genau war das Problem?
- Hasan: Dass ich faul war, dass ich, ähm, keine Lust hatte, nach der Schule noch, ähm, Job-Coaching zu machen. Weil ich was Andres da machen wollte. /Interviewerin: Ja./ Weil ich dann da was vor hatte und da was vor hatte. /J: Ja. / So, dann haben wir uns näher kennen gelernt, und da hab ich auch gemerkt, vielleicht brauch ich es doch. Dann hat meine Lehrerin mir noch gesagt, dann, wenn ich es nich will, dass sie es an, an einen Andren weiter gibt, dann hab ich mir gedacht, was ich da dann verpassen würde, /Interviewerin: Ja/ dann hab ich mir gesagt, dann mach ich das.

Mit der Formulierung „und da hab ich auch gemerkt, vielleicht brauch ich es doch“ referiert Hasan erneut an eine Entwicklungsgeschichte. Seine Vergangenheit wird defizitär konstruiert, zu einer Überwindung kommt es dadurch, dass er die Hilfe des Job-Coaches annimmt. In der anschließenden Darstellung wird die Teilnahme am Job-Coaching Projekt zu einem raren Gut, dass nur für eine begrenzte Anzahl von Schülern zur Verfügung steht.

Die Tatsache, dass eine Auswahl der Schüler getroffen werden muss, weiß Hasans Lehrerin positiv zu wenden. Er fühlt sich auserwählt („was ich da verpassen würde“) und will seine Chance nach anfänglichem Zögern nutzen („dann hab ich mir gesagt, dann mach ich das“). Erst in dieser Darstellung spricht Hasan über sich als Person. Er verlässt die Rolle des Schülers und reflektiert, was das Coaching für ihn persönlich bedeutet. Darüber hinaus findet Hasan bei dieser Darstellung zu einem „wir“. Er hat Gerald besser kennen gelernt und erst nach und nach gelernt, seine Hilfe anzunehmen. Er beginnt, das Coaching wertzuschätzen: „So, dann haben wir uns näher kennen gelernt, und da hab ich auch gemerkt, vielleicht brauch ich es doch“. Gerald's Hilfe konnte Hasan erst annehmen, als ein Vertrauensverhältnis zwischen beiden etabliert war.

Die beiden von Hasan dargestellten Entwicklungsgeschichten werden in der folgenden Interviewpassage von ihm zusammengeführt. Erst hier, bei der Beantwortung der zweiten Eingangsfrage, gelingt es Hasan, als Schüler *und* Person über seine Entwicklung zu sprechen. Er entfaltet eine Erfolgsgeschichte:

- Interviewerin: [...] Erzählt mir doch bitte mal, wie eure erste Begegnung abgelaufen ist.
- Hasan: (--) Wie war unsere erste Begegnung? Die kamen in die Klasse rein, haben sich vorgestellt, erst mal hingesetzt. Und so, wie es ist, denke erst mal, jede K-, äh, ich denk mal, bei jeder Klasse, dass die erst mal so (-) Typen komisch angucken und denken: Was sind das denn für welche (lacht beim Sprechen) /Gerald: Ja/ Und dann haben sich immer mehr vorgestellt, und dann haben wir sie auch kennen gelernt. Dann haben wir doch gemerkt: Ja, die sind doll in Ordnung und so. Sind ja auch nur Menschen.

Die erste, emotional erlebte Fremdheit wird nochmals zum Ausdruck gebracht („Was sind das denn für welche“) und mit der moralischen Bildungsgeschichte hin zu jemanden, der seine Chancen zu nutzen weiß, verwoben. Hasan reflektiert sein Verhalten gegenüber den Studenten retrospektiv und gibt ein anfänglich empfangenes Lob von Gerald an ihn zurück („doll in Ordnung“). Hasan zieht eine erste Bilanz des Coaching: „Sind ja auch nur Menschen“.

Diese Einsicht ist für Hasans Stigma-Bearbeitung zentral. Indem er die Andersartigkeit der Coaches einebnet, betreibt er auch eine Angleichung seiner selbst. Die gemeinsame Ebene stellt für ihn das

Mensch-Sein dar. Hasan konstruiert für sich eine Welt, in der beide gleich sind. Damit relativiert er sowohl seine Stigmatisierung als auch Gerald's hierarchisch höher gestellte Rolle als Coach und Student. Auf dieser (idealen) Ebene kommt es für Hasan zu einem Austausch zwischen beiden. Dies bestätigt sich auch daran, dass Hasan im weiteren Interviewverlauf an verschiedenen Beispielen deutlich macht, dass seine Auffassung der Coaching-Beziehung zu Gerald auf ein gegenseitiges Lernen und Verstehen ausgerichtet ist.¹²⁶ Das Vertrauensverhältnis zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Gerald Hasan insofern persönliche Anerkennung zukommen lässt, indem er dessen Wertorientierungen in den Fragen des äußerlichen Erscheinens aufnimmt. Gerald gibt zu, durch Hasan den Wert gepflegter Kleidung und Frisuren kennen gelernt und verinnerlicht zu haben.

Hasan setzt sich, wie die anderen Jugendlichen, im Interview mit seinem Sonderschulbesuch auseinander. Er betont das enge Vertrauensverhältnis zwischen den Schülern und der Lehrerin an der Sonderschule. Dabei vergleicht Hasan seine ehemalige Lehrerin mit einer „Mutter“.

Anders als Pädagogen oder Studenten ist eine Mutter in ihrer sozialen Fürsorgerolle nicht mit universalen Maßstäben messbar und kritisierbar. Darüber hinaus stellt sie keine öffentliche Person dar, sie gehört dem privaten Bereich an. Das Fürsorglichkeitsprinzip, nach dem Mütter idealtypisch handeln, ist nicht nach gesellschaftlichen Leistungskriterien ausgerichtet und belohnt tendenziell die Hilflosigkeit der Kinder. Das Gefühl, eine „Mutter“ zur Lehrerin zu haben, entlastet Hasan von der Übernahme von Eigenverantwortung für seine (berufliche) Zukunft. Hasan erlebt die Schule als ‚Schonraum‘, in der die Schüler den gesellschaftlichen Erwartungen an eine berufliche Orientierung noch nicht ausgeliefert sind.

Hasan: Sie war sehr gut. /Interviewerin: Mhm/ Ne bessere Lehrerin hat ich nicht eigentlich. /Interviewerin: Mhm/ Und ich freu mich auch, obwohl ich traurig war, dass ich n-, von der Gesamtschule runter gekommen bin, freu ich mich aber irgendwie auch, dass ich zu der Fiedermann-Schule gekommen bin. /Interviewerin: Ja/ Okay, ich könnte viel mehr erreichen, jetzt auch angefangen Gesamtschule, (-) nur ob's auch so geklappt hätte, dass ich im zehnten Schuljahr oder elften immer noch so gut wäre oder so (-)

Gerald: Vielleicht hättest du gar keinen Job gekriegt nach der #Gesamtschule.#

Hasan: #Genau!#

Gerald: Hättest du die Gesamtschule geschafft, und dann is ja viel-

Hasan: In Gesamtschulen muss man sich ja auch selber kümmern um die Ausbildungsstätten, /Interviewerin: Äh (ein zustimmender Laut)/Ausbildung. [...] Ich weiß nicht, ich wollte einfach so lange, wie es geht, in der Schule bleiben. /Interviewerin: Mhm/ Weil ich ja einfach Schulen mag.

Hasan betont noch einmal, dass seine Lehrerin nicht besser hätte sein können. Er räumt ein, dass er an der Gesamtschule eventuell „viel mehr“ erreicht hätte, jedoch sei gleichzeitig die Gefahr des Scheiterns groß gewesen. In der Sonderschule hingegen, unter der Obhut seiner bemutternden Lehrerin, scheint Hasan sich sicher zu fühlen. Gerald stärkt ihn in dieser Auffassung.

Durch die Aufwertung des ‚Schonraums Sonderschule‘ und des institutionell geregelten Übergangs reduziert Gerald implizit Hasans Stigma als ‚Lernbehinderter‘. Gerald idealisiert Hasans Sonder-

¹²⁶ So z.B. hier: Hasan: „Ich hab ihm aber Vieles schon beigebracht. (G lacht herzlich, H auch etwas.) So reden und alles. Er hat auch schon Vieles von mir gelernt [...] Wie man sich zum Beispiel so begrüßt, oder, das Reden hab ich ihm auch n bisschen so ab und zu geändert. /Interviewerin: Mhm/ Konnte er auch schon ab und zu selber. Also am Anfang konnte er es auch so'n bisschen selber.“

schulbesuch. Hasan greift diese Idealisierung auf und begründet sie argumentativ, indem er auf das unterschiedlich hohes Maß an Eigenengagement verweist. Mit der Zuschreibung, die Lehrerin sei „wie eine Mutter“ für ihn gewesen, vollzieht Hasan eine Umdeutung des öffentlichen Raums der Institution Schule. Für ihn gehört die Schule nicht zur äußeren Sphäre, sondern sie ist Teil der inneren Sphäre.¹²⁷ Die Beziehungen zu seiner Lehrerin kommen in Hasans Wahrnehmung offensichtlich familiären Beziehungen gleich. Das Gefühl, eine Mutter zur Lehrerin zu haben, scheint für Hasan aber auch eine (emotionale) Abhängigkeit darzustellen. Diese wird von ihm jedoch positiv gewendet („Ich weiß nicht, ich wollte einfach so lange, wie es geht, in der Schule bleiben“). Um Achtung zu erfahren, ist Hasan somit notwendigerweise auf die Sympathie der Person der Lehrerin angewiesen. Diese Struktur stärkt die anfängliche These, dass Hasan auch ein Bindungsproblem zu Gerald hat. Dies soll anhand der folgenden Textpassage, in der Hasan von allein das Ende des Job-Coaching thematisiert, eingehender untersucht werden.

Hasan: Ja, und, ich glaub, dann, ähm, fährst du jetzt in ne andere Stadt oder so? Ich meine, normalerweise, ähm, wie lange macht so'n Job-Coacher das, das weiß ich jetzt gar nicht mehr? So'n Job-Coacher. Wie lange hat er die Pflicht, den, ähm, Schüler zu betreuen?

Gerald: Also, bei mir geht der Vertrag bis Ende Oktober. Bis Ende Oktober arbeiten wir noch zusammen. Und ich hab ja gesagt, dass ich danach noch weiter mache. Ich bin insgesamt noch ein Jahr zirka in Dortmund. Mindestens. Und, äh, ich hab's dir vorher schon gesagt, dass ich das natürlich so ehrenamtlicher Art weiter mache, dass er sich natürlich melden können, nur, dass wir uns halt nicht mehr so regelmäßig treffen. Ne? Und wenn er halt Probleme hat mit'm Chef oder so, dann kann er mich gerne anrufen und so, und dann versuche ich dann auch zu reden oder so. /Interviewerin: Mhm/ So, so lange ich ja noch hier bin. /Interviewerin: Mhm./

Hasan: So jetzt, wenn wir uns mal ein Mal in der Woche treffen, dann, ähm, legen wir, also schießen wir irgendein Thema los. Einmal fängt's an, entweder reden wir dann über Arbeit, wenn ich Problem hab zum Beispiel, dann erzähl ich ihm alles /Interviewerin: Mhm/, und dann antwortet er halt. Erzählen wir e-, äh, also reden wir die Geschichten, und wenn wir nichts zu reden haben, dann machen wir entweder irgendwas, mit Hausaufgaben oder so /Interviewerin: Mhm/, und, ähm, oder wir sehen halt mal privat oder ama-. Oder wir gehen irgendwo mal essen oder so.

Gerald: Na ja, also essen waren wir, glaube ich, zwei-, nee, einmal, ne?

Hasan: (Erstaunt:) Einmal erst?

Gerald: Und wir war'n einmal im Stadtgespräch. Dann sind wir einmal n Döner essen gegangen. Ne? Und, ähm, was du dir auch verdient hattest. [...]

Hasan spricht Gerald zunächst direkt mit „du“ an, um zu erfahren, wie sich das Ende ihres Coaching-Verhältnisses gestaltet. Dabei wird deutlich, dass er eine sehr diffuse Vorstellung davon hat, wie das Coaching endet („fährst du in ne andere Stadt, oder so?“). Vermutlich fürchtet Hasan das Ende des Coaching. Anschließend korrigiert sich Hasan und stellt die allgemeine Frage „wie lang macht so'n Job-Coacher das?“.

Die auf den zeitlich begrenzten Rahmen des Coaching abhebende Frage richtet sich sowohl an die

¹²⁷ Die Unterscheidung von ‚äußerer‘ und ‚innerer‘ Sphäre wird von Bohnsack/Nohl (2001) im Zusammenhang mit Ethnisierung und Differenzierung von Jugendlichen vorgebracht. Die Unterscheidung erlaubt eine differenzierte Betrachtung der Alltagspraxis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bildungseinrichtungen sowie andere soziale Institutionen gehören zur äußeren Sphäre, wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund im Umgang mit dieser von ihren Eltern in der Regel wenig Unterstützung erfahren. Insbesondere türkische Familien konzentrieren sich auf den Erhalt der inneren Sphäre, d.h. auf den Erhalt der Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 22f, Nohl 2001: 296).

Interviewerin als auch an Gerald. Letzterer wird jedoch diesmal nicht persönlich angesprochen, sondern als Rollenträger. Die dritte Frage thematisiert neben dem Zeitaspekt auch den Inhalt des Coaching. Hasan definiert an dieser Stelle den professionellen Auftrag des Coaches, „die Pflicht, den Schüler zu betreuen“. Damit markiert Hasan, dass ihm der institutionelle Rahmen des Coaching und die daraus hervorgehenden Rechte der Jugendlichen und Pflichten der Coaches bekannt sind.

Aus diesem Zusammenhang kann geschlossen werden, dass Hasan sehr genau zwischen dem ‚Pflichtteil‘ des Coaching, und dem, was darüber hinaus geht, unterscheiden kann. Dies stärkt die These, dass Hasan auch zwischen der professionellen und persönlichen Beziehung zu Gerald unterscheiden kann. Probleme bereitet ihm aber die Grenzziehung. Die erste Frage, die Hasans persönliche Befürchtung zum Ausdruck bringt, wirkt unbeholfen und ist von einer großen Unsicherheit geprägt. Nachdem er sich sammelt, schafft Hasan es, als Teilnehmer des Projektes nach den zeitlichen Rahmen des Coaching zu fragen und beruft sich dabei auf seine Rechte bzw. die Pflichten des Coaches. Er schafft es jedoch nicht, seine persönliche Befürchtungen und seine Ansprüche an die Arbeitsbeziehung zu verbinden. Er betreibt eine Differenzierung, die dazu führt, dass er seine persönlichen Ansprüche nur sehr schlecht vertreten kann, jedoch seine Rechte im Job-Coaching sehr fordernd vorbringt. Eine konstruktive Verknüpfung seiner persönlichen Ansprüche mit der professionellen Arbeitsbeziehung gelingt ihm (zumindest sprachlich) an dieser Stelle nicht.

Gerald gibt präzise Antworten auf Hasans Fragen. Zunächst benennt er den zeitlichen Rahmen des Job-Coaching und fügt hinzu „bis Ende Oktober arbeiten wir noch zusammen“. Damit gibt er Hasan eine Rückversicherung, dass er seine „Pflicht“ auch bis zum Ende des Coaching erfüllen wird. Jedoch formuliert Gerald seine Verpflichtung nicht als ‚Betreuung‘, sondern als „zusammen arbeiten“. Gerald betont die Wechselseitigkeit der Arbeitsbeziehung und hebt implizit heraus, dass auch Hasan einen aktiven Part innehat. Er erinnert Hasan an eine Abmachung, der zufolge Gerald auch über den institutionellen Rahmen hinaus zur Verfügung steht. Dabei expliziert er, wie lange dies der Fall sein wird, und welche Form der „ehrenamtlichen“ Hilfe er leisten wird.

Gerald informiert Hasan damit ausführlich über die Gestaltung ihrer Arbeitsbeziehung nach Ablauf des Projektes. Darüber hinaus setzt er einen neuen zeitlichen Endpunkt („So, so lange ich ja noch hier bin“). Auf diese Weise spricht Gerald Hasans persönlichen Ängste nicht direkt an, bemüht sich jedoch seine Bedenken bezüglich eines ‚unkontrollierten‘ Endes auszuräumen. Er bleibt in der professionellen Rolle und begründet das Coaching-Ende rein pragmatisch. Gerald nennt kein explizites Motiv für sein Hilfsangebot. Durch das wiederholte „natürlich“ wird von ihm auch nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft - es erscheint vielmehr selbstverständlich.

Es kann vermutet werden, dass Gerald Hasan gegenüber eine grundlegende Sympathie aufbringt. Diese Vermutung wird dadurch gestärkt, dass Gerald wiederholt an eine getroffene Abmachung erinnert („Und ich hab ja gesagt“, „ich hab’s dir vorher schon gesagt“). Er macht deutlich, dass er seine Abmachung einhalten wird, dass er ‚zu seinem Wort steht‘. Diese von Gerald implizit aufgebrachte Redewendung wiederum erinnert an die Figur einer langlebigen Männerfreundschaft, die aufgrund großer gegenseitiger Anerkennung, aber ohne starke Intimität besteht.

Aus Gerald’s Reaktion wird klar, dass Hasan den dargelegten Sachverhalt eigentlich kennen müsste. Entweder ist Hasan durch den retrospektiven Blick auf das Coaching, der durch das Interview indi-

ziert wurde, erneut an das nahende Ende des Coaching erinnert worden und von seinen Ängsten „gepackt“ worden, oder er hat dieses Thema absichtlich vor einem Zeugen aufgebracht. Es könnte aber auch sein, dass er diese Rückversicherung immer wieder aufs Neue sucht.

Für alle drei Überlegungen sprechen Hinweise. Die sprachlich wenig ausgereifte Form seiner ersten Frage steht im Widerspruch zu seiner sonst elaborierten Ausdrucksweise und könnte auf eine ‚Gefühlstiefung‘ deuten. Der plötzliche Themenwechsel, nachdem Gerald seine Frage beantwortet hat, könnte bedeuten, dass es ihm lediglich darauf ankam, dass Gerald sein Versprechen mir gegenüber wiederholt. Im Verlauf des Interviews lotet Hasan wiederholt Gerald's persönliche Bindung zu ihm aus. Es ist für ihn sehr wichtig, in Erfahrung zu bringen, ob Gerald ihn persönlich schätzt. Dies spricht für eine Rückversicherungsstrategie, die die These bestätigt, dass Hasan nur in einer persönlichen Beziehung von Gerald lernen kann.

Hasans anschließende inhaltliche Beschreibung des Coaching greift Gerald's Idee einer gemeinsamen Arbeit implizit auf. Hasan spricht nun in Wir-Form und erläutert die Wechselseitigkeit des Coaching als Rede und Antwort. Die von ihm gewählte Formulierung „schießen wir irgendein Thema los“ erweckt den Eindruck einer vertrauten Gesprächssituation, in der Hasan vorbehaltlos verschiedenste Themen aufbringen kann, auf die Gerald sich spontan einlässt. Jedoch zeigt seine nächste Aussage, dass die Situation anders verläuft. „Einmal fängt's an, entweder reden wir dann über Arbeit, wenn ich Probleme hab zum Beispiel, dann erzähl ich ihm alles, und dann antwortet er halt“. Offensichtlich gibt es einen Vorlauf, bis sie „einmal“ anfangen ein Thema zu erörtern. Das Signal dazu gibt vermutlich Gerald, indem er bestimmte von Hasan angesprochene Themen aufgreift und antwortet. Gerald versteht es offensichtlich, interaktiv das Gespräch auf arbeitsrelevante Themen zu lenken, ohne eine konkrete Vorgaben zu machen, worüber gesprochen werden soll.

Inhaltlich wird angedeutet, dass Hasans Probleme am Arbeitsplatz ein häufiger Gesprächsgegenstand sind. Außerdem scheint Gerald mit Hasan des öfteren dessen Berufsschulstoff durchzuarbeiten. Hasan schließt seine Ausführungen mit einem Verweis darauf, dass sie auch mal „privat“ etwas machen („irgendwo mal essen“). Dies wird von Gerald bestritten. Er korrigiert den erstaunten Hasan und stellt klar, dass das einmalige gemeinsame „Döner essen“ aus Gerald's Perspektive eine Belohnung darstellte – für Hasans Vierer-Durchschnitt im ersten Berufsschulzeugnis, wie sich kurz darauf herausstellt. Gerald setzt das gemeinsame Essen in den Kontext der Arbeitsbeziehung und benennt es als ‚Stadtgespräch‘¹²⁸. Er weist Hasans Versuch, das Coaching auch als privaten Austausch zu definieren, zurück. Gerald orientiert sich dabei an dem Konzept des ‚professionellen Freundes‘. Diese Interaktionsstruktur zeigt sich im Verlauf des Interviews mehrfach.¹²⁹

¹²⁸ Es bleibt unklar, ob Gerald mit diesem Ausdruck eine Anspielung auf Katja Riemanns Film „Stadtgespräch“ macht.

¹²⁹ Diese Interaktionsstruktur zeigt sich auch an folgender Sequenz:

Hasan: Hat sich schon ne Freundschaft aufgebaut, könnte man schon so sagen, oder?

Gerald: Na klar, ich komme gerne. /Hasan: Ja? / Also, das ist für mich keine Arbeitspflicht, so, also, wenn ich zu dir fahre, so, dann denk ich: Mal gucken, was der so macht und so, und dann, wie's dem so geht und so, ne? Interessiert mich auch. Alles.

Wie du mit deinen Eltern so klar kommst, wie das so läuft und so, ob du ne neue Freundin hast oder, oder? (H lacht) Ist ja auch ständig (-) Thema. /Hasan: Ja (lacht) / (-) /Interviewerin: Mhm/

Wieder versucht Hasan, sich Gerald's persönlicher Beziehung zu ihm gewiss zu werden. Gerald jedoch geht auf das Freundschaftsangebot nicht ein. Er drückt seine Sympathie zu Hasan durch Commitment aus. Gerald beschäftigt sich professionell gerne mit Hasan und bezieht seine privaten Themen in die Arbeitsbeziehung mit ein.

Idealisierung und Brüderlichkeit (Stigma-Management)

Zunächst soll kurz auf Hasans Wechsel an die Sonderschule für Lernbehinderte eingegangen werden, um die Konsequenzen für seine Stigma-Bearbeitung zu benennen. Hasan hat bis zur fünften Klasse eine Gesamtschule besucht und wurde vermehrt in aggressive Auseinandersetzungen mit anderen Schülern verwickelt. Er berichtet, wie er von einer Klassenkonferenz zur nächsten immer „fauler und schlimmer“ wurde und kaum noch Lust hatte „irgendwas zu machen“. Er wurde aus nicht nachvollziehbaren Gründen als ‚lernbehindert‘ getestet und an eine Lernbehindertenschule überwiesen. Gegen Ende seiner Ausführung wird die Ich-Perspektive seiner Erzählung schwächer. Er verliert seine Handlungsmächtigkeit.

Hasan: [...] Das war erst so, dass ich in der Zeit, ähm, ähm, eigentlich kaum Freunde hatte und, ähm, ich immer oft da in dieser Schule geschlagen wurde und dann ich mich n paar mal gewehrt hatte /Interviewerin: Mhm/ und dann auch die Klassenkonferenz eingefangen hatte und dann auf die Lehrer auch kaum gehört hab, weil ich ja, ich glaub, in der Pubertät schon war, also, und aggressiver immer wurde. (G lacht leise, H auch) Ich weiß jetzt nich, ich denk mal, schon.

Hasan berichtet davon, dass er „eigentlich kaum Freunde hatte“. Er stellt sich als wenig integrierter Schüler da, der zudem „immer oft da in dieser Schule geschlagen wurde“. Seine gewalttätigen Auseinandersetzungen mit anderen SchülerInnen begründet er logisch als seine Reaktion auf diesen Vorlauf.¹³⁰ Er legt damit seine Version der Geschichte dar. Anschließend zeigt sich inhaltlich und sprachlich, dass seine Geschichte zunehmend durch die beteiligten Institutionen prozessiert wird. Es fehlt das Subjekt der Erzählung, die formulierten Sätze bleiben unvollständig. Hasan erscheint nicht mehr als Handlungsträger des Geschehens.¹³¹

Er schließt seine Darstellung mit einer distanzierten Beschreibung seiner Biographie. Die Begriffe und Kategorien, die er zu seiner Selbstbeschreibung verwendet, stammen aus (institutionellen) Fremdbeschreibungen („weil ich ja, ich glaub, in der Pubertät schon war also, und aggressiver immer wurde“). Hasan hat diese verinnerlicht und lebt mit dem Introjekt, ein aggressiver Jugendlicher zu sein. Seine mangelnde Fähigkeiten, mit Konflikten umzugehen, wurden institutionell erfasst und manifestierten sich durch seinen Schulwechsel zu einem Stigma. Hasans Stigma ist es, ein ‚aggressiver Jugendlicher‘ einer Lernbehindertenschule zu sein. Als ein solcher stigmatisiert, ist es ihm vermutlich unmöglich, Konflikte zu überstehen, da er sowohl formal als unfähig dazu gilt, als auch selbst davon überzeugt ist.

Zentrales Thema der Beruflichkeit Hasans sind - dieser Interpretation entsprechend - seine Konflikte am Arbeitsplatz. Diese sollen anhand ausgewählter Textpassagen und inhaltlicher Zusammenfassungen dargestellt werden.

Hasan scheint sehr darauf angewiesen zu sein, von Gerald als Person wertgeschätzt zu werden. Dies kann als eine Folge der Stigmatisierungserfahrung betrachtet werden. In seiner sozialen Rolle als Auszubildender hat Hasan Probleme, weshalb er auf Gerald's Hilfe angewiesen ist. Die Angst, aufgrund seines sozialen Stigmas als Person verworfen zu werden stellt sich für Hasan existentiell, wie ich im Folgenden noch zeigen werde. Deshalb ist es für ihn wichtig zu wissen, ob er trotz seiner Probleme in Schule und Beruf grundlegend auf Gerald's Sympathie Vertrauen kann.

¹³⁰ Seiner Darstellung zufolge war Hasan nicht nur in gewaltsame Auseinandersetzungen mit anderen Jungs verwickelt, sondern hat auch Mädchen gekniffen und geschlagen. Diese Tatsache deutet darauf, dass Hasan in seiner Familie Gewalterfahrungen gemacht hat. Es ist zu vermuten, dass ihn sein Vater, der frühverrentet wurde und ökonomisch sehr schlecht gestellt ist, geschlagen hat, evtl. hat dieser auch seine Mutter geschlagen.

¹³¹ Nach Schütze (1995) handelt es sich bei einer solchen Erzähllinie um eine Verlaufskurve.

- Interviewerin: Mhm. (-) Und du machst seit einem Jahr die Ausbildung? /Hasan: Ja/ Erzähl mir doch mal, wie das da läuft. (lacht leise, H auch)
- Hasan: Wie's läuft? (H stößt gegen den Fuß von Interviewerin:) Oh, Entschuldigung! (-) Ähm, ja, neutral.
- Gerald: Ha ha ha ha (lacht herzlich)! Schöner Ausdruck, ja.
- Hasan: (Stimme klingt amüsiert) Ja, es läuft ab und zu gut, dann läuft's wieder beschissen (das "sch" stark betont), wenn ich das erwähnen darf (G lacht). Am Anfang lief's überhaupt nicht gut, zum Beispiel Praktikums auch nicht. Da lief's gar nicht gut. Wegen dem Gesellen und so, da wu-, ähm, da ist einer, der will keine Praktikanten mehr mitnehmen und alles, wollte nicht mehr mitnehmen. /Interviewerin: Mhm/ Weil der schon so viele ausgebildet hat. Der ist ja auch schon seit 36 Jahren dabei. /Interviewerin: Mhm/ Und dann nach und nach, ähm, Tage für Tage, wurd's immer besser, bekam ich ne Ausbildung, und da habe ich mich heftig vor (-) n paar Wochen, glaube ich, mit einem Gesellen gestritten, sogar geschimpft. Das weiß der Herr, äh, Gerald noch gar nicht.

Bereits in der, der eigentlichen Erzählung vorgeschalteten Interaktion wird deutlich, dass das von der Interviewerin aufgebrachte Thema „Ausbildung“ Hasan (und Gerald) in Bewegung bringt. Hasan erschrickt und stößt mit dem Fuß gegen die Interviewerin. Zunächst versucht er, das Thema zu umgehen. Jedoch schlägt seine Dethematisierungstaktik fehl. Gerald beginnt laut zu lachen und kommentiert Hasans „neutrale“ Bemerkung ironisch - die Interviewerin hat offensichtlich ein zentrales und konfliktreiches Thema angeschnitten.

Als Hasan zu Erzählen beginnt, versucht er zunächst ausgleichend gute und schlechte Aspekte aufzubringen, führt im Folgenden aber vor allem die Negativen aus. Er versucht zwar auch bei diesem Thema eine Entwicklungsgeschichte zu entfalten, jedoch gelingt es ihm nicht, zu einem positiven Abschluss zu gelangen. Vielmehr stellt der Ausbildungsplatz (der positive Endpunkt seiner Praktikantentätigkeit) für Hasan ein Ausgangspunkt für seine jetzigen Schwierigkeiten dar.

Die Darstellung des eigentlichen Konfliktes folgt dieser Passage. Sie wird im Folgenden inhaltlich zusammengefasst. Hasan beschreibt, wie er mit dem Gesellen Wolfgang bei einem Kunden ist und nachfragt, ob er auch mal an der zu reparierenden Therme arbeiten darf. Der Geselle erlaubt ihm jedoch lediglich die Haube der Therme abzuheben. Hasan regt sich darüber auf und wirft dem Gesellen vor, ihn wie einen Praktikanten zu behandeln, obwohl er bereits im zweiten Lehrjahr ist. Nachdem ihm der Geselle droht, dem Chef zu berichten, dass Hasan ihn vor Kunden angegangen ist, wird Hasan wütend und beschimpft den Gesellen als „Arschloch“.

Offensichtlich fühlt Hasan sich von dem Gesellen inadäquat behandelt. Er ist der Meinung, aufgrund seiner untergeordneten Stellung ausgenutzt zu werden. Hasan fasst die Behandlung durch den Gesellen als persönlichen Angriff auf. Er fühlt sich degradiert und unbeachtet. Daraufhin verliert er die Fassung und geht den Gesellen vor Kunden verbal aggressiv an, anstatt angemessen zu reagieren und zu einem späteren Zeitpunkt den Konflikt mit dem Gesellen, wenn nötig über eine Vermittlung durch den Chef, auszutragen. Auch im Gespräch mit dem Chef gerät Hasan in Panik und missversteht dessen Intervention offensichtlich. Er schließt seine Ausführungen mit Objektivierungen. Er behauptet, der Chef hätte gesagt, er lüge nur und sei faul. Die detaillierte Beschreibung seines Konfliktes mit dem Gesellen ist von wörtlichen Reden geprägt. Hasan begibt sich in seinen Ausführungen zurück in die Konfliktsituation und spricht den Gesellen mit „du“ an. Aufgrund seiner Wiedergabe der Geschehnisse kann der Ausgang der Geschichte nicht plausibel rekonstruiert

werden.

Die anschließende Darstellung der Klärungsgespräche ist sprachlich ebenfalls zum Großteil in direkter Rede verfasst und wirkt noch unabgeschlossen. Erst am Schluss gelingt Hasan eine kurze Distanzierung vom Geschehen. Er beschreibt die Einigung mit dem Kollegen. Die Interviewerin schließt eine Frage an, die Hasan zu einer Beurteilung auffordert.

Hasan: [...] Und da haben wir uns unterhalten 'ne halbe Stunde, und die Hand gegeben, und da meinte er zu mir: Ich hoffe, du hast was draus gelernt. /Interviewerin: Mhm/ Und also wurde der Thema abgeschlossen. /Interviewerin: Mhm/ Ab und zu gibt's noch Streitereien mit Anderen, (-) aber die sind ganz selten.

Interviewerin: Mhm. (-) Würdest du sagen, dass dir die Ausbildung Spaß macht?

Hasan: (-) Ganz selten. (-) Bei der Firma ganz selten. Weiß nicht, ich kam heu-, äh, ich komm heute morgen rein. Ich muss viertel vor anfangen, da kam ich um zwanzig vor reingeschneit: Los - noch nich mal „Morgen“ gesagt -, los, die Tür aufmachen! Bum. Und, äh, so wie der, also der Wolfgang, das is, ähm, mit dem fahr ich sehr gerne mit, also auch, eigentlich nur mit ihm, weiß ich nich, warum. Mit ihm macht's einfach Spaß. Aber ab und zu hat er auch seine fünf Minuten, da, ähm, schreit er rum und alles, da-, deswegen macht mir die Ausbildung eigentlich keinen Spaß [...]

Hasan möchte das Thema abschließen, was ihm jedoch nicht vollständig gelingt. Zuletzt bringt er das Thema zumindest zu einem vorläufigen Ende, indem er die Konflikte auf bestimmte Zeiträume einschränkt („aber die sind ganz selten“). Diese Strategie kann als eine Stigma-Bearbeitung betrachtet werden. Die Bedrohung wird von Hasan auf Gelegenheiten zurück gedrängt, um sein Funktionieren in der Ausbildung zu gewährleisten.

Wie bedrohlich diese Konflikte für Hasan tatsächlich sind, zeigt sich, als er von der Interviewerin zu einer bilanzierenden Beurteilung der Ausbildung aufgefordert wird. Er greift seine vorangegangene zeitliche Beschränkung („ganz selten“) nach kurzem Zögern wieder auf, jedoch bezieht er sie diesmal nicht auf die Konflikte, sondern meint, ganz selten Spaß zu haben. Anders ausgedrückt, scheint Hasan die Ausbildung fast nie Spaß zu machen. Anschließend zögert er kurz, um seine negative Beurteilung auf die Ausbildung „bei der Firma“ zu beschränken.

Im Folgenden gibt Hasan einen kurzen Einblick in den Berufsalltag. Er schildert seine Ankunft in der Werkstatt am Morgen des Interviews und zitiert dabei einen Kollegen. Hasan schildert die Interaktion in direkter Rede und ahmt dabei den Tonfall des Kollegen nach. Dabei merkt Hasan an, dass der Kollege ihn zuvor noch nicht einmal begrüßt hat. Er betont damit die persönliche Beziehung der beiden und erlebt den Umgang miteinander als problematisch. Dabei wird klar, dass er eigentlich gerne mit dem Kollegen zusammen arbeitet, jedoch mit dessen „fünf Minuten“ nicht umzugehen weiß: „da schreit er rum und alles“. Er fasst das, was passiert als ein „Alles“ zusammen. Wie oben gezeigt, handelt es sich auch hier vermutlich um eine Verletzung seiner Person. Aufgrund der Tatsache, dass Hasan sich persönlich von seinen Kollegen sehr schnell angegriffen fühlt, generalisiert Hasan, dass ihm „die Ausbildung eigentlich keinen Spaß“ macht.

Trotzdem besitzt Hasan eine berufliche Orientierung. Er nimmt die Konflikte sehr ernst und setzt sich damit auseinander. Er hat Angst, Gerald's Unterstützung in diesem Prozess zu verlieren. Es wird deutlich, warum er Gerald so dringend braucht und auf seine Sympathie angewiesen ist. Wenn Hasan sich persönlich angegriffen fühlt und durchdreht, kann Gerald bestimmte Auseinan-

dersetzung wieder ins rechte Licht rücken und ihm ‚freundschaftlich‘ den Rücken stärken. Mit dem emotionalen Rückhalt hat Hasan eine Chance, die nachfolgenden Konflikte besser verarbeiten. Seine berufliche Orientierung zeigt sich auch in der Beantwortung der Zukunftsfrage.

Interviewerin: Mhm. (--) Hm, ja, also, so die Fragen zu heute habe ich, glaube ich, jetzt erst mal alle gestellt. Wie, ähm, wie sieht's denn mit deiner Zukunft aus? Wie malst du dir die aus?

Hasan: Ich denke mal, dass ich die Idee, also wie ich mir das ausmale: Sehr schwer, dreimal wiederholen: Gas-Wasser-Installateur werde. So, jetzt, ähm, die Lehrprüfung. /Interviewerin: Ja/ Und, ähm, durch Gerald jetzt. Und dann was Anderes machen werde, das nicht handwerklich ist, was, dass ich Gas-Wasser-Installateur erst mal nebenbei mache, /Interviewerin: Ja/ dann das Andere, ähm, nicht Handwerkliches ist, was sehr viel Spaß macht, wo man sich nicht anstrengen muss und, ähm, sauber gekleidet ist. /Interviewerin: Mhm/ So was stelle ich mir dann vor. /I. Mhm/ So, ich hab mir was vorgestellt, was ich, äh, weil ich zum Beispiel sehr gut Eislaufen kann, hätte ich mir so was vorgestellt, hab ich ihm auch nein gesagt. Dann hab ich mir gedacht, dass ich zu The Dome gehe und da als Tänzer mein Geld verdiene, /Interviewerin: Mhm/ hat man mir auch gesagt, bis ich das schaffe, muss ich, äh, gucken, wie's in drei Jahren aussieht. /Interviewerin: Mhm/ Ja, und ich, ich will einfach, dass, ich lass mich überraschen, wie die Zukunft aussieht. So ich stell ich mir vor, dass ich irgendwann mal ausziehen werde, erst mal ne eigene Wohnung, selbstständig klar kommen [...]

Hasan greift zunächst die Frage nach der realistischen Einschätzung seiner Zukunft auf, und merkt an, dass er sich bewusst ist, dass es schwierig wird, die Berufsschule zu bestehen. Er ist offensichtlich auf Hindernisse vorbereitet. Er erwähnt noch mal, dass er auf Gerald's Hilfe in der Berufsschulvorbereitung angewiesen ist. Hasan malt sich aus, in der Zukunft „was Anderes“ zu machen. Er möchte mit sauberer Kleidung arbeiten und den Beruf des Gas-Wasser-Installateurs eher „nebenbei“ ausführen. Sein Traum ist es, Eislauftänzer zu werden. Danach kommt er zur realistischen Einschätzung zurück und meint, er muss sehen, wie sich seine berufliche Laufbahn entwickelt. Er verweist auf die gesellschaftlichen Erwartungen anderer, die ihm bei seiner beruflichen Zukunft beraten („hat man mir auch gesagt, bis ich das schaffe, muss ich, äh, gucken, wie's in drei Jahren aussieht“). Die Sicht Gerald's wird hier generalisiert und als allgemeiner gesellschaftlicher Anspruch von Hasan verinnerlicht. Darüber hinaus zeigt sich, dass Hasan neben seiner beruflichen Orientierung auch sein Leben plant. Es ist sein Ziel, zu Hause auszuziehen und eine eigene Wohnung zu mieten.

Insgesamt zeigt sich eine berufliche Orientierung, aber auch eine Orientierung an anderen Lebensbereichen. Hasan trennt zwischen realistischen Zielen und seinen beruflichen Träumen. Das Coaching hilft ihm, einen emotionalen Ausgleich zu finden, wenn er sich persönlich angegriffen fühlt. Darüber hinaus unterstützt ihn Gerald auch in praktischen Dingen, wie der Berufsschulvorbereitung. Er versucht seine Beziehung zu Hasan auf eine freundschaftliche Basis zu stellen und gleichzeitig eine professionelle Haltung ihm gegenüber einzunehmen. Hasan ist von Gerald's Unterstützung emotional abhängig. Seine Ingroup-Orientierung wurde von Gerald durchbrochen.

Über das Konstrukt des gemeinsamen Mensch-Seins beginnt Hasan, Gerald's Hilfe anzunehmen. Das umfassende Konzept der Brüderlichkeit, des Wort-Haltens, bildet eine tragfähige Grundlage für Gerald's professionelle Interventionen in Hasans beruflicher Sozialisation. Wenn jedoch Gerald's

implizites Versprechen, Hasan in die öffentliche Welt zu integrieren, scheitert, steht für Hasan eini-
ges auf dem Spiel. Sein Vertrauen in eine für ihn mögliche etablierte Lebensweise könnte enttäuscht
werden und ein Bruch zwischen Hasan und dem öffentlichen Leben entstehen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Hasan aufgrund des Migrations-Hintergrunds seiner Familie
Differenzerfahrungen macht. Offensichtlich war der Sonderschulbesuch für ihn (noch) nicht mit
einer Fremdheitserfahrung verbunden, doch spielen diese in seiner beruflichen Ausbildung eine
große Rolle. Zudem scheint Hasan einen für Jugendliche türkischer Herkunft typischen Konstrukt
der ‚männlichen Ehre‘¹³² verinnerlicht zu haben. Seine aggressive Reaktion auf vermeintlich degra-
dierende Behandlung durch seine Kollegen deutet auf eine überzogenen Ehrvorstellung, die mit
einer gewissen Selbstüberschätzung einhergeht.¹³³ Das Coaching unterstützt ihn bei der Bewälti-
gung seiner Differenzerfahrungen im Beruf und ist in dieser Perspektive nicht nur geschlechtsspezi-
fisch geprägt, sondern auch durch die ethnische Herkunft des Jugendlichen.

¹³² Zum Begriff der „Ehre des Mannes“ vgl. Nohl 2001: 27.

¹³³ Zudem wurde in einem informellen Nachgespräch des Interviews deutlich, dass er es als seine Aufgabe betrachtet, seinen
Vater darin zu unterstützen, die ältere Schwester im Umgang mit deutschen Männern zu maßregeln.

10. Tabellarischer Fallvergleich

	Fall 1: Anne (C.) und Barbara (J.)	Fall 2: Jan (C.) und Jenny (J.)
Dialogstruktur	‚freundschaftliches‘ (pseudo-egalitäres) Gespräch	schaffen sich gegenseitig Anknüpfungspunkte
Interaktionsstruktur	Vertrautheit, entspannte gemeinsame Zeit	nicht gleichberechtigtes, aber komplementäres Vertrauensverhältnis
Zuschreibung durch den C.	besondere, aufgeweckte Schülerin	lernbereite junge erwachsene Frau
Zuschreibung durch die J.	fürsorgliches Vorbild	Lernpartner, Lernende
Rollenkonstellation im C.	Große Schwester/Vorzeigeschülerin, Entspannung mittels Täuschung, da Asymmetrie verdeckt	professionelles Arbeitsbündnis, aus dem beide beruflich profitieren
Rollenausgestaltung des C.	keine professionelle Rollenausgestaltung, diffuse Verschwisterung	Professionelle Rollenausgestaltung als lernender Pädagoge, der Tauschangebot offeriert
Rollenausgestaltung der J.	normerfüllende Musterschülerin, Leistungskonformität, Identifikation mit der C.	an sich arbeitende, hilfsbedürftige Jugendliche
Geschlechtstypik der Beziehung	‚Mädchenfreundschaft‘ ohne berufsrollenspezifische Handlungsanforderung	‚klassisches‘ heterosexuelles Geschlechterverhältnis, Anpassungsfähigkeit der J., älterer, hierarchisch höherstehender, männlicher Student wirkt attraktiv
Nutzen von Gelegenheitsstrukturen bei der Ausbildungsplatzsuche	Vermittlung durch Lehrerin des Förderlehrgangs, überbetriebliche Hauswirtschaftsausbildung, Maßnahmencharakter	Vorschlag der Lehrerin wird aufgegriffen, schulische Kinderpflegeausbildung, J. strebt eine weitere Qualifikation an
Umgang mit Diskreditierbarkeit in der Ausbildung	Konkurrenz mit Nicht-Sonderschülern wird ausgeblendet, (Leistungs-) Ambition und Intimität	Hilfe annehmen, Lernen anders zu Lernen, Nachholen von Defiziten
Stigma-Management	Selbsttäuschung	Selbstsozialisation

Fall 3: Frau Mayer (C.) und Nico (J.)	Fall 4: Gerald (C.) und Hasan (J.)	
ziehen sich gegenseitig auf, führen sich vor (positiv u. negativ)	sprechen für sich, korrigieren sich, flüstern	Dialogstruktur
Konflikt und Flirt, Distanzierung des C. und Grenzüberschreitung des J.	paternalistisch-konfrontativ, Gemeinsamkeiten werden inszeniert, Grenzziehungen finden statt	Interaktionsstruktur
provozierender J., unartiges Kind, erfolgreicher Fall	ausgleichsbedürftiger J. mit Mangel an sozialen Kompetenzen	Zuschreibung durch den C.
untergeordnete Frau	Freundschaft	Zuschreibung durch den J.
Umkehr der Machthierarchie	paternalistische Hilfestellung/Anvertrauen	Rollenkonstellation im C.
keine professionelle Rollenausgestaltung, Festhalten an äußeren Kriterien zum Selbstschutz	professionelle Rollenausgestaltung als besonnener Ratgeber, partielles Gleichmachen mit Abgrenzung zur Freundschaft	Rollenausgestaltung des C.
offensiv-kritisch, Entwertung des Gegenübers, Dominanz	aggressiver J., Lebensstil-distinktion, Selbstüberschätzung,	Rollenausgestaltung der J.
„aufschneiderisches“ Verhalten des J., Sexualisierung der Arbeitsbeziehung, hierarchisch höher gestellter C. wird nicht anerkannt, C. verhält sich defensiv	Kumpelhaftigkeit, Männerfreundschaft mit großem Altersunterschied	Geschlechtstypik der Beziehung
Eigeninitiative beim Schulpraktikum, anschließendes Lehrstellenangebot im Wunschberuf wird aufgegriffen	Vermittlung durch die Lehrerin in anerkannte Qualifikation, möchte aber in sauberer Kleidung arbeiten	Nutzen von Gelegenheitsstrukturen bei der Ausbildungsplatzsuche
Eindrucksmanipulation, Diskreditierung des Gegenüber, (familiäre) Vertrauensbeziehungen aufbauen	Umdeutung zum Privileg, Ausagieren (acting-out) bei Infragestellung	Umgang mit Diskreditierbarkeit in der Ausbildung
Gegenstigmatisierung	Idealisierung (Brüderlichkeit)	Stigma-Management

10.1. Struktur des Fallvergleichs

Die vorangestellte Übersicht (S. 122-123) zeigt eine Übersicht über alle vier dargestellten Fälle. Die Tabelle bildet die Grundlage für die vergleichende Diskussion der Fälle, wobei die Kategorien zunehmenden Abstraktionsgrad besitzen. Im Fallvergleich sollen die Fälle anhand des theoretischen Vokabulars auf die im Anschluss an die theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 5.3.) entwickelten Fragen zum Stigma-Management im Job-Coaching bezogen werden.

In der vergleichenden Diskussion der Fälle werden der erste und zweite Teil der tabellarischen Übersicht vorgestellt. Der erste Teil umfasst die Kategorien ‚Dialogstruktur‘, ‚Interaktionsstruktur‘, ‚Zuschreibungen durch die Coaches‘ und ‚Zuschreibungen durch die Jugendlichen‘. Der zweite Teil umfasst die Kategorien ‚Rollenausgestaltung der Coaches‘, ‚Rollenausgestaltung der Jugendlichen‘, ‚Rollenkonstellation‘ und ‚Geschlechtstypik der Beziehung‘.

Zunächst werden die unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie die Fremdzuschreibungen der Jugendlichen und Coaches dargestellt und mit der Rollendynamik im Coaching in Verbindung gebracht. Anschließend werden die Kategorien des dritten Teils der folgenden Tabelle diskutiert. Dieser Teil umfasst die Kategorien ‚Nutzen von Gelegenheitsstrukturen bei der Ausbildungsplatzsuche‘, ‚Umgang mit Diskreditierung in der Ausbildung‘ und ‚Stigma-Management‘.

Die Fälle werden dabei anhand theoretischer Konzepte miteinander verglichen, die in Kapitel 5 vorgestellt wurden. Vergleichend wird aufgezeigt, welche Techniken die Jugendlichen zur Bewältigung ihrer beschädigten Identität anwenden, und in welchen Fällen es den Coaches gelingt, einen professionellen Umgang mit den Jugendlichen zu pflegen. Der Vergleich ist anhand der theoretischen Konzepte der ‚wise person‘ (Goffman), der ‚Täuschung‘ (Glaser/Strauss) und des ‚generalized other‘ (Mead) strukturiert. Dabei wird auch auf das Austauschverhältnis im Coaching und auf das widersprüchliche Konzept des ‚professionellen Freundes‘ eingegangen; dies gelingt durch einen Rückgriff auf soziologische Konzepte von ‚Freundschaft‘ und ‚Profession‘.

Im Mittelpunkt der Diskussion stehen folgende Fragen: (1) Inwiefern spielt die Geschlechterdynamik eine Rolle in der Coaching-Beziehung? (2) Welche Rollenausgestaltung der Coaches ist erfolgreich darin, die widersprüchlichen Ansprüche an die Coaching-Beziehung zu integrieren? Darüber hinaus soll geprüft werden, inwiefern die Jugendlichen im Coaching zu einem gelungenen Stigma-Management gelangen und ihre berufliche Handlungsfähigkeit vergrößern konnten.

Ziel dieser Diskussion ist es, allgemeine Schlüsse für das Stigma-Management in der beruflichen Orientierung von sozial benachteiligten Jugendlichen zu ziehen. Anschließend folgt eine Validierung der empirischen Ergebnisse durch einen Rückbezug auf die standardisiert erhobenen Daten der vier Fälle. Zudem soll abschließend eine Einordnung der Fälle in die quantitativen Ergebnisse vorgenommen werden.

10.2. Diskussion der Fälle

Im Folgenden werden die vier Fälle zusammenfassend dargestellt, um die Fallstrukturen anschließend kontrastiv aufeinander zu beziehen und Aussagen über die Coaching-Dynamik zu treffen.

Der vertraute Umgangston im ersten Fall, die scheinbar gleichberechtigte Sprecherposition zwischen Barbara und Anne, die jedoch durch die Moderation des Coaches konterkariert wird, lässt sich als pseudo-egalitäre Rede charakterisieren. Diese Dialogstruktur wird von einer Vertrautheit markierenden Interaktion getragen, in der keine (berufs-)rollenspezifische Forderungen aneinander gestellt werden. Anne stellt Barbara im Interview als aufgeweckte, besonders leistungsmotivierte Schülerin dar und Barbara geht darauf ein. Sie nimmt Annes Angebot an und präsentiert sich als brave, normerfüllende Musterschülerin, die sich mit ihrem Vorbild, Anne, identifiziert. Die Rollenausgestaltung von Anne ist ergänzend dazu auf die emotionale Unterstützung Barbaras ausgerichtet. Anne tritt als große Schwester von Barbara auf und fungiert als Vorbild für die Jugendliche. In der Beschreibung der Rollenkonstellation große Schwester/Vorzeigeschülerin wird dieser Sachverhalt zusammengefasst. Es wird deutlich, dass zwischen beiden die Verantwortung unterschiedlich verteilt ist (da die große Schwester für die Kleine zu sorgen hat und eine Vorzeigeschülerin von ihrem Vorbild lernt), die Machthierarchie und die unterschiedlichen Inhalte und Aufgaben des Coaching bleiben aber unbenannt. Anne macht Barbara gegenüber den Rahmen des Coaching nicht transparent. Stattdessen wird das Coaching als vertrauter, familiärer Umgang miteinander betrieben. Es findet keine Etablierung einer Arbeitsbeziehung statt, sondern eine diffuse Verschwisterung, die durch die gleichgeschlechtliche Dyade begünstigt wird.

Ganz anders verläuft das Coaching im zweiten Fall. Zwischen Jan und Jenny besteht zwar auch ein Vertrauensverhältnis, dieses ist aber nicht gleichberechtigt, sondern komplementär angelegt. Die Bereitschaft Jennys, Persönliches mitzuteilen, wird von Jan honoriert und in die Arbeitsbeziehung integriert. Getragen wird ihr Vertrauensverhältnis durch eine Dialogstruktur, in der Jenny für sich spricht und Jan in der Darstellung seiner Geschichte Anknüpfungspunkte für Jenny schafft. Sie entwickeln eine zopfmasterartige Erzählung, in der die Redebeiträge einander ergänzen. Die implizite Zuschreibung, die Jan gegenüber Jenny macht, ist die einer lernbereiten jungen Erwachsenen. Auch Jenny schreibt Jan die Rolle eines Lernenden zu. In ihren Augen erscheint er als lernender Student und nimmt somit die Funktion eines Lernpartners ein. Jennys und Jans Rollenausgestaltung entsprechen diesen Zuschreibungen. Jan präsentiert sich als Student, der seine Profession erlernen muss. In einem Tauschangebot sammelt er am Fall der zu betreuenden Jugendlichen berufliche Erfahrung und bietet emotionale und fachliche Unterstützung, die ihrer Berufsorientierung zu Gute kommen. Jenny zeigt, dass sie an sich arbeitet. Dies führt zu einer Rollenkonstellation, in der beide ein Lern- und Arbeitsbündnis eingehen, von dem sie beide beruflich profitieren. Jennys Stigmabearbeitung orientiert sich an einer Selbstsozialisation¹³⁴. Sie arbeitet daran, ihr Selbstvertrauen zu

¹³⁴ „Zinnecker spricht von einer Selbstsozialisation vor allem in den Gleichaltrigengruppen und sieht hierin die Emanzipation der jungen Generation von pädagogisch-normativen Zielsetzungen und erzieherischen Methodiken mit bevormundenden Praktiken in Familie und Schule“ (Hurrelmann 2002: 156). Ich verwende den Begriff aber eher im Sinne von Heinz (1988), der mit dem Konzept der ‚Selbstsozialisation‘ den Eigenanteil der Individuen an der Ausgestaltung ihres Lebenslaufs betont. Im Mittelpunkt steht dabei die Idee, dass eine (reflektive) Formung der eigenen Biografie durch die Akteure einen zentralen Bestandteil der Sozialisation darstellt. Diese Fähigkeit kann auch als „Selbstorganisation“ bezeichnet werden (vgl. Hurrelmann 2002).

stärken und ihre benachteiligte berufliche Ausgangsposition positiv zu beeinflussen. Die Konstellation ist von einer Abwesenheit von offener Dominanz geprägt, die durch die hohe Anpassungsbereitschaft von Jenny gegenüber dem hierarchisch höher gestellten Coach ermöglicht wird. Implizit kommt damit auch eine Geschlechterdynamik zum Tragen. Das Lernen von und mit einem älteren, männlichen Studenten scheint für Jenny attraktiv.

Im dritten Fall, bei Nico und Frau Mayer, findet sich eine Dialog- und Interaktionsstruktur, die durch ständige Konflikt- und Flirtversuche von Seiten des Jugendlichen geprägt ist. Nico zieht seinen Coach auf und Frau Mayer weiß nicht anders darauf zu reagieren, als sich ihm unterzuordnen oder ihn lächerlich zu machen, um eine Eskalation zu vermeiden. Es spricht einiges dafür, dass Frau Mayer mit einer gewissen Hartnäckigkeit am Coaching von Nico festhält, da er als ‚erfolgreicher Fall‘ das Scheitern früherer Coaching-Beziehungen zu kompensieren verspricht. Es entsteht so in gewisser Weise auch eine umgekehrte Abhängigkeit, die aber – anders als in der wechselseitigen Lernbeziehung von Jan und Jenny (Fall 3) - verdeckt bleibt. Das unsichere, defensive Auftreten von Frau Mayer wird von Nico offensiv-kritisch bewertet. Er gestaltet seine Rolle dominant und entwertet sein Gegenüber. Um ihre Rolle als Coach zu verteidigen, geht Frau Mayer auf Distanz zu Nico und versucht, sich durch das Einhalten formalisierter Umgangsformen (z.B. der Anrede mit dem Nachnamen), vor den Übergriffen des Jugendlichen zu schützen. Diese Rollenkonstellation ist eindeutig geschlechtsspezifisch charakterisiert. Dem aufschneiderischen Verhalten Nicos begegnet Frau Mayer durch Unterordnung und den Versuch, die Arbeitsbeziehung durch einen distanzierten Umgang mit dem Jugendlichen zu entsexualisieren.

Bei Gerald und Hasan (im vierten Fall) zeigt sich eine paternalistisch-konfrontative Interaktionsstruktur, in der sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Coach und Jugendlichen inszeniert werden. Im Interview lachen und witzeln Gerald und Hasan viel, sie korrigieren sich aber auch gegenseitig. Darüber hinaus flüstert Gerald gelegentlich, um Hasans Darstellungen zu ergänzen. Die Interaktionsstruktur entspricht den impliziten und expliziten Zuschreibungen der beiden. Gerald betrachtet Hasan als ausgleichsbedürftigen Jugendlichen, dem es an bestimmten sozialen Kompetenzen mangelt. Hasan kann Gerald's Hilfe annehmen, indem er ihn als „Mensch“ (und damit als Gleichen) anerkennt. Darüber hinaus möchte er ihn jedoch auch als Freund gewinnen. Sein Bedürfnis, Gerald etwas zurück zu geben, könnte in diesem Sinne interpretiert werden. Gerald gestaltet seine Rolle als besonnener Ratgeber, der, obwohl er keine Freundschaft mit Hasan pflegt, ihm viel Sympathie entgegen bringt. Partiiell betreibt Gerald eine Egalisierung mit Hasan, jedoch bleibt, auch durch den Altersunterschied, eine Differenz zwischen beiden bestehen. Dies zeigt sich auch durch Gerald's Strategie, Hasan kommunikativ zu konfrontieren, indem er ihn mehrfach auffordert, seine Meinung zu äußern. Gleichzeitig steht Gerald zur Verfügung, um Hasan anschließend emotional aufzufangen. Hasan betreibt eine Lebensstildistinktion und neigt dazu, sich selbst zu überschätzen. Er bezeichnet sich ausdrücklich als „aggressiven Jugendlichen“. Die Rollenkonstellation ist demnach durch Gerald's paternalistische Hilfestellung und Hasans Anvertrauen charakterisiert. Insbesondere die Technik des Konfrontierens und Auffangens gelingt aufgrund der Geschlechterdynamik, die in dieser Konstellation wirkt. Die Kumpelhaftigkeit der Männerfreundschaft ermöglicht Kritik und Konfrontation ebenso wie langfristige Versprechen (Wort halten) ohne starke Intimität in der Beziehung.

In allen vier Fällen zeigen sich spezifische Rollendynamiken. Die diffuse Verschwisterung mit dem Fokus auf eine emotionale Unterstützung der Jugendlichen durch Schaffung einer quasi-familiären Atmosphäre im ersten Fall steht in einem maximalen Kontrast zum beruflichen Lern- und Arbeitsbündnis im zweiten Fall. Der dritte Fall steht im Kontrast zu den beiden erstgenannten. Hier verkörpern Coach und Jugendliche zwar starke soziale Rollen, jedoch wirkt die Umkehr der Macht-hierarchie vermutlich den intendierten Effekten des Coaching entgegen. Der vierte Fall steht gewissermaßen zwischen dem ersten und zweiten Fall. Er ist vom Konflikt der paradoxen sozialen Rollen des Coaches und der widersprüchlichen Bedürfnisse des Jugendlichen geprägt. Eine ständige Abwehr des Freundschaftsangebotes bei gleichzeitiger Sympathiebekundung durch den Coach führt den Jugendlichen in eine Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen an das Coaching und fördert vermutlich seine Stigma-Bearbeitung, indem der Jugendliche dazu angeleitet wird, sich in vertrauensvollen Umgang mit seiner sozialen Rolle auseinander zu setzen.¹³⁵

Es erscheint sinnvoll, zunächst die Rolle der Coaches eingehender zu untersuchen, um anschließend ihren Einfluss auf die Jugendlichen bestimmen zu können. Der bereits theoretisch aufgeworfene Vergleich mit dem Konzept der ‚wise person‘ (Goffman) bietet sich an.

Vergleich der Coaches anhand des Konzepts der ‚wise person‘

Das Konzept der ‚wise person‘ umfasst drei Aspekte (vgl. Kapitel 5.2.): (1) Die weise Person steht der stigmatisierten Person entweder durch eine eigene einschneidende Lebenserfahrung, sozialstrukturelle Bedingungen oder durch Ausübung seiner Profession nahe. (2) Es besteht eine besondere Beziehungsqualität zwischen dem Stigmatisierten und der weisen Person. Sie stehen in einem Vertrauensverhältnis. (3) Die weise Person behandelt den Stigmatisierten als normale Person und stellt allgemeingültige Erwartungen an ihn oder sie. D.h. die weise Person versucht nicht einfach, die stigmatisierte Person zu entlasten, indem sie sie in besonderem Maße ‚schont‘. Vielmehr hilft die weise Person der stigmatisierten Person dabei, Techniken im Umgang mit Diskreditierung zu entwickeln, mit der sich die/der Betroffene zukünftig selbst entlasten kann. Der erstgenannte Aspekt ist in allen vier Fällen zumindest formal gegeben. Die Jugendlichen wurden den Coaches zur professionellen Betreuung zugeteilt. Bleibt zu überprüfen, welche Beziehungsqualität hinsichtlich Vertrautheit bzw. Distanz im Coaching besteht und ob es den Coaches gelingt, allgemein gesellschaftliche Erwartungen und eigene Handlungsideale an die Jugendlichen heranzutragen. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen wird davon ausgegangen, dass dies den Coaches nur dann gelingt, wenn sie ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufbauen konnten, in dessen Rahmen sie als ‚particular other‘ die gesellschaftlichen Erwartungen an die Jugendlichen vermitteln. Die Vierfeldertafel bewertet das Coaching nach der Art der Vermittlung von Anspruch und Entlastung, die in der Arbeitsbeziehung professionell gewährleistet wird und der Vertrautheit bzw. Distanz im persönlichen Umgang zwischen Coach und Jugendlichen.

¹³⁵ Das Unbehagen des Jugendlichen wurde von Goffman theoretisch vorweggenommen und folgendermaßen beschrieben: „So entsteht in dem Stigmatisierten das Gefühl, nicht zu wissen, was die anderen Anwesenden ‚wirklich‘ über ihn denken“ (vgl. Goffman 1975: 24).

Tab. 16: Qualität der Coaching-Beziehung

Art der Verknüpfung von Anspruch und Entlastung	Qualität der Beziehung	
	Vertrautheit	Distanz
Anspruch und Entlastung professionell vermittelt	Jan und Jenny (Fall 2)	Gerald und Hasan (Fall 4)
Anspruch und Entlastung bleiben unvermittelt	Anne und Barbara (Fall 1)	Frau Mayer und Nico (Fall 3)

Sowohl in Fall 1 (Anne und Barbara) als auch in Fall 2 (Jan und Jenny) ist es den Coaches gelungen, ein Vertrauensverhältnis zu ihren Jugendlichen aufzubauen. Dahingegen sind Frau Mayers (Fall 3) formalisierte Umgangsformen und Gerald's (Fall 4) Abgrenzungsschwierigkeiten als Distanzierungsbestrebungen zu bewerten.

Die Art der Hilfestellung der Coaches gegenüber den Jugendlichen entspricht in Fall 2 (Jan und Jenny) und Fall 4 (Gerald und Hasan) einer Vermittlung von allgemein gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen, ohne die persönliche Ebene zu vernachlässigen. Jan ist es im Verlauf des Coaching gelungen, Jennys persönliche Schwierigkeiten in der Arbeitsbeziehung zu thematisieren und zu integrieren. Eine Einschränkung gilt jedoch den beruflichen Versagensängsten von Jenny. Diese werden tendenziell dethematisiert bzw. nicht weiter aufgegriffen. Was die Zukunftsängste Jennys betrifft, findet eine Entlastung durch Jan statt. Da diese Entlastung jedoch der Strategie des ‚Kleinarbeitens‘ entspricht (im Sinne von: ‚ich mach erst mal das und dann das‘ bzw. ‚eins nach dem anderen‘), verhilft es der Jugendlichen in den konkret anzugehenden Schritten zu einer beruflichen Handlungsmächtigkeit und ist somit positiv zu bewerten. Zudem besitzt Jenny berufliche Zielanpassungsstrategien, die einer weitreichenden Selbstüberschätzung entgegenstehen. Gerald's großes Commitment in der Arbeit mit Hasan beruht auf einer grundlegenden Sympathie für ihn, die er dem Jugendlichen auch immer wieder signalisiert. Gerald's explizite Abgrenzung der Coaching-Beziehung von einer Freundschafts-Beziehung verhindert, dass Hasan ihre Beziehung idealisiert und verschafft Hasan die Möglichkeit, sich mit der ‚äußeren Sphäre‘ (der deutschen Öffentlichkeit, vgl. Nohl 2001) auseinander zu setzen und seine berufliche Handlungsmächtigkeit zu vergrößern. Sowohl Jan als auch Gerald fokussieren im Coaching den beruflichen Werdegang ihres Jugendlichen und helfen ihnen dabei, einen entlastenden Umgang mit der Diskreditierbarkeit zu entwickeln. Anne (Fall 1) und Frau Mayer (Fall 3) hingegen gewähren ihren Jugendlichen in der Coaching-Beziehung eine direkte Entlastung. Anne unterlässt einen Vergleich Barbaras mit anderen und thematisiert nicht die Konkurrenz von SonderschülerInnen mit anderen SchulabgängerInnen auf dem Arbeitsmarkt. Frau Mayer ordnet sich Nicos dominantem Verhalten im Coaching unter und entlastet ihn insofern, da sie sein für eine Arbeitsbeziehung inadäquates Verhalten duldet. Insbesondere in der beruflichen Welt, in der das Kooperationsmotiv im Umgang schlecht qualifizierten SchulabgängerInnen nicht gerade hoch ist, wird diese Entlastung Nico vermutlich (noch) Probleme bereiten. Da jedoch – gemäß der aufgezeigten Rollenumkehr in diesem Fall – der Jugendliche seinen Coach auffordert, ihm konkrete Hilfestellungen in der Vorbereitung seiner beruflichen Ausbildung zu geben, werden in der Coaching-Beziehung berufsrollenspezifische Handlungsanforderungen gestellt. Nico wird in der konkreten beruflichen Vorbereitung – auf seinen eigenen Wunsch hin – nicht entlastet. Auch der konsequente formalisierte Umgangston deutet darauf, dass Frau Mayer den Ju-

gendlichen im Prinzip nicht entlasten möchte.¹³⁶ Offensichtlich schafft sie es jedoch nicht, Nicos Machoverhalten durch diese formale Intervention zu bezwingen. Ihre distanzierte und defensive Reaktion auf Nicos rebellische Haltung provoziert diese vermutlich sogar zusätzlich.

Als ‚wise person‘ (mit Abstrichen) können demzufolge Jan (Fall 2) und Gerald (Fall 4) bezeichnet werden. Jan schafft es, ein Vertrauensverhältnis zu Jenny aufzubauen und sie doch zugleich ‚normal‘ zu behandeln. Die Entlastung in den größeren Zielstellungen ist insofern als positiv zu betrachten, da es die Jugendlichen dazu bringt, sich den gegenwärtigen Anforderungen zu stellen und durch eine ‚Politik der kleinen Schritte‘ zunächst die naheliegenden Ziele auch wirklich zu realisieren. Gerald's Distanzierungsversuche entsprechen zwar nicht einem Vertrauensverhältnis, werden aber nötig, um eine Selbsttäuschung Hasans zu verhindern. Ohne eine explizite Abgrenzung zur Freundschaft würde Hasan das Coaching idealisieren und versuchen, sich zu entlasten, anstatt es als Hilfe zur Selbsthilfe wahrzunehmen. Gerald und Hasan praktizieren einen (eingeschränkt) vertrauensvollen Umgang miteinander, der dem Jugendlichen letztendlich zu Gute kommt.

Frau Mayer und Nico praktizieren in Bezug auf die berufliche Vorbereitung des Jugendlichen zwar – im Sinne der gängigen Machthierarchie zwischen Coach und Klient – keinen gewöhnlichen Umgang miteinander, trotzdem wird der Jugendliche mit den ‚normalen‘ inhaltlichen Anforderungen seines Berufes – auf eigenen Wunsch hin - nicht verschont.

Vergleich des Coaching anhand des Konzepts der ‚Täuschung‘

Ich unterscheide in Anlehnung an Glaser/Strauss (1965) bei der folgenden vergleichenden Betrachtung der Fälle zwischen ‚offenen‘ und ‚geschlossenen‘ Bewusstheitskontexten, um den Informationsfluss und die vom Coach geschaffene Transparenz über die Rahmenbedingungen des Coaching mit in die Interpretation einzubeziehen (vgl. Kapitel 5.2.). Die Auswertung der Fälle in Bezug auf dieses (äußere) Datum gibt weitere Aufschlüsse über die Art und Ausgestaltung der Rollenkonstellationen zwischen Coach und Klient. Sie kann als eine Vorüberlegung zur Auswertung der Fälle hinsichtlich der moralischen Ökonomie und des Professionalitätsgrades im Coaching betrachtet werden.

Im Fall 1 (Anne und Barbara) besteht ein geschlossener Bewusstheitskontext, da die Jugendliche von ihrem Coach weder über den Rahmen des Projekts informiert wurde, noch kannte sie die Inhalte des Coaching - sie konnte diese lediglich formal benennen. Darüber hinaus besteht, wie rekonstruktiv gezeigt wurde, der Tatbestand einer weiteren Täuschung: Der Coach täuschte der Jugendlichen eine Freundschaftsbeziehung vor. Der Coach versucht der Jugendlichen in der Coaching-Beziehung eine Entlastung zu verschaffen und täuscht vermutlich aus guter Absicht. Die Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Wertorientierung an Leistung als Lösung ihres Stigma-Problems, ohne Reflexion auf ihre soziale Identität als Sonderschülerin kann als paternalistisch bezeichnet werden. Der Coach entlastet die Jugendliche von einem Vergleich mit anderen SchulabgängerInnen.

Auch im Fall 3 (Frau Mayer und Nico) kann von einer Täuschung gesprochen werden, jedoch täuscht in diesem Fall, gemäß der rekonstruierten Rollenkonstellation, der Jugendliche seinen Co-

¹³⁶ Bei einem Vorgespräch verwies Frau Mayer explizit darauf, dass sie sich von allen ihren Jugendlichen mit dem Nachnamen anreden lässt, weil die Coaches vor den Jugendlichen als Respektspersonen auftreten sollten. Sie empfahl auch mir, mich von Nico Siezen zu lassen.

ach. Durch ständige Rahmentransformationen schafft der Jugendliche einen Kontext, der dem des Coaching nicht angemessen ist. Der Coach versucht, vielleicht um den Fall weiterhin als ‚erfolgreich‘ definieren zu können, an einer Arbeitsbeziehung festzuhalten.

Im Fall 2 (Jan und Jenny) zeigen sich keine Täuschungsversuche. Der Coach schafft durch Offenlegung des Coaching-Rahmens und durch Transparenz der Arbeitsinhalte einen ‚offenen‘ Bewusstseinskontext für die Jugendliche. Diese passt sich dem Rahmen des Coaching an und unterlässt Versuche, den Rahmen des Coaching zu transformieren. Die thematische Aussparung einer Kritik an Jennys weiteren beruflichen Zielen durch Jan kann nicht als Täuschungsversuch gewertet werden, sondern ist eher einer Einschränkung ihres Vertrauensverhältnisses geschuldet. Wie ich in der Fallrekonstruktion gezeigt habe, hängt Jennys ausgeprägte Zielanpassungsstrategie mit beruflichen Versagensängsten zusammen und bedürfen eines vertrauensvollen Umgangs, um von ihr (freiwillig) thematisiert zu werden.

In Fall 4 (Gerald und Hasan) bestehen ebenfalls auf der Seite des Coaches keine Täuschungsabsichten. Jedoch wurde deutlich, dass es dem Jugendlichen Schwierigkeiten bereitet, mit der Offenheit des Coaches und dem bestehenden Rahmen der Coaching-Beziehung umzugehen. Er versucht wiederholt, den professionellen Rahmen zu durchbrechen und macht dem Coach Freundschaftsangebote. Diese können als Selbsttäuschungsversuche gewertet werden. Die Freundschaftsangebote des Jugendlichen werden jedoch vom Coach abgewiesen. Darüber hinaus hilft der Coach dem Jugendlichen, keine Selbsttäuschung vorzunehmen, und verweist darauf, dass er auch ohne Freundschaft Commitment für den Jugendlichen aufbringt. Der Coach verweigert sich einer Entlastung des Jugendlichen auf Kosten einer starken Intimität im Coaching. Diese Strategie verhilft dem Jugendlichen seine Stigma-Bearbeitung voranzutreiben.

Austauschbeziehungen im Coaching (moralische Ökonomie)

Die Austauschbeziehungen im Coaching bilden einen interessanten Vergleichspunkt, weil hier die Stigmatisierungs-Erfahrung der Jugendlichen und die Interventionstechniken des Coaching direkt ineinander greifen. Der von Goffman als sozial und persönlich diskreditierend beschriebene gesellschaftliche Umgang mit ‚makelhaften‘ Individuen kann im Begriff der „moralischen Ökonomie“ (Kohli 1988), aber auch als „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) gefasst werden.¹³⁷ Mit dem theoretischen Rahmen der ‚moralischen Ökonomie‘ werden die Art der Austauschbeziehungen im Coaching in den Vordergrund gestellt. Aus der Perspektive des (individuellen) Kampfes um Anerkennung werden die persönlichen und öffentlichen Formen der Bewährung von Individuen als ineinander übergehend betrachtet. Der Blick auf die Anerkennungsstrukturen im Coaching rückt die Art der (gegenseitigen) Wertschätzung ins Blickfeld. Die Frage lautet dann: Wer wird wofür anerkannt?

Die Austauschbeziehung in Fall 1 (Anne und Barbara) beruht auf gegenseitiger emotionaler Nähe und Vertrautheit. Die Unterstützung des Coach bleibt auf einer diffusen Ebene – und auch die Ju-

¹³⁷ Kohli (1988) fasst unter dem Begriff der ‚moralischen Ökonomie‘ den sozial-moralischen Charakter von Austauschbeziehungen. Ihm zufolge sind Austauschbeziehungen nicht primär von zweckrationalem Handeln geprägt, sondern von einem regelhaft strukturierten sozialen Empfinden für eine gerechte Ordnung. Honneth (1992) geht es hingegen um die Frage der Verteilung von Liebe, Solidarität und Gerechtigkeit in der Gesellschaft. Vgl. dazu grundlagentheoretisch auch Mauss (1975).

gendliche zeigt keine konkrete Erwartungshaltung. Die gegenseitige Anerkennung bleibt damit im unmittelbarem Kontext gemeinsam verbrachter ‚Freizeit‘. Der Coach wertschätzt die gegebene normerfüllende Haltung und Folgsamkeit der Jugendlichen, die keine Ansprüche an das Coaching stellt. Die Jugendliche hingegen wertschätzt die geringen rollenspezifischen Erwartungen und betrachtet den Coach als allgemeines Vorbild.

Anders in Fall 4 (Gerald und Hasan). Hier spricht der Jugendliche explizit an, dass auch er seinem Coach bestimmtes Wissen vermitteln konnte. Die Tatsache, dem Coach spezifisches Wissen vermittelt zu haben, ist für den Jugendlichen wichtig, da er auf diese Weise in einen Austausch mit ihm treten und ihn in der Folge als Partner anerkennen konnte. Auch der Coach wertschätzt den Jugendlichen. Er gibt zu, gewisse Wertorientierungen, wie bspw. ein gepflegtes Aussehen kennen gelernt (und verinnerlicht) zu haben. Die Konstruktion einer Austauschbeziehung macht es dem Jugendlichen in Fall 4 möglich, die Hilfe des Coaches anzunehmen.

In Fall 3 (Frau Mayer und Nico) betreibt der Jugendliche eine Entwertung des ‚besserstehenden Gegenübers‘, in Form von wiederholten Konfrontationen der Interviewerin und des Coach. Außerdem betreibt der Jugendliche eine Entwertung diejenigen, die angeblich ohne Leistung zum schnellen, unverdienten Erfolg kommen. Dagegen stellt er seine Wertorientierung, die eine Idealisierung der soliden Anstrengung (mit geringen Aufstiegschancen) darstellt. Der Jugendliche grenzt sich von einer Anerkennung seines Coaches ab, indem er sie (s. o.) als untergeordnete Frau behandelt. Gleichzeitig rebellierte er gegen die formalen Distanzierungsbestrebungen des Coaches. Es ist allerdings zu vermuten, dass der Jugendliche das Durchhaltevermögen des Coaches doch in gewissem Sinne wertschätzt, wie sich daran zeigt, dass er Frau Mayer damit beauftragt, geeignete Materialien zu beschaffen, um ihn und seinen Mitschüler O. in die Ausbildungsbestimmungen ihrer zukünftigen Berufe einzuweisen. Der Coach wiederum anerkennt die Leistungsorientierung des Jugendlichen.

In Fall 2 (Jan und Jenny) handelt es sich konstitutiv um eine Austauschbeziehung. Beide bringen ein hohes Maß an Anerkennung für ihr Gegenüber auf. Das professionelle Arbeitsbündnis beruht auf dem gegenseitigen beruflichen Nutzen, den Jugendliche und Coach aus der gemeinsamen Arbeit ziehen. Die Austauschbeziehung ist in diesem Fall anders als in den anderen Fällen beschaffen: Coach und Jugendliche ermöglichen es sich gegenseitig, voneinander (beruflich) zu lernen.

Im Folgenden wird versucht, die verschiedenen Vergleichskriterien zusammen zu führen und die Coaching-Beziehungen allgemeiner einzuschätzen. Dazu findet abermals ein Rückbezug auf die theoretischen Vorüberlegungen statt (siehe Kapitel 5.3.). Darüber hinaus sollen die Begriffe ‚Freundschaft‘ und ‚Professionalität‘ im Coaching soziologisch bestimmt werden.

Die Coaches als ‚generalized other‘

Voraussetzung für eine gelingende Sozialisation ist laut Mead (1967) die Fähigkeit zur Übernahme und Ausgestaltung der Rolle des ‚generalized other‘. Eine alleinige Orientierung an spezifischen Anforderungen bestimmter Situationen bzw. den ‚particular others‘ schafft noch nicht die Kompetenz, allgemeingültige Wertorientierungen auf unterschiedliche Handlungsbereiche anwenden zu können (vgl. Kapitel 5.3.).

Die Fälle zeigen, dass die Jugendlichen eine Tendenz dazu haben, sich an den Erwartungen be-

stimmter Personen zu orientieren, anstatt ihre Handlungen darauf auszurichten, in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen zu bestehen. Im Grunde genommen orientieren sich auch nicht sozial benachteiligte Individuen vorzugsweise auf diese Art – jedoch mit anderen Konsequenzen. Die Tendenz zur Ingroup-Orientierung, die beschränkte Auswahl an Peers und die Herkunft aus beruflich schlecht integrierten Familien (vgl. Kapitel 7.2.), führt dazu, dass die untersuchten Jugendlichen, wenn sie sich nach den Erwartungen ihres Umfelds richten, keine universalistische Wertorientierung annehmen. Häufig erkennen sie zwar den Wert einer formalisierten Berufsausbildung und – wie bei den untersuchten Jugendlichen der Fall – beginnen wenn möglich eine Berufsausbildung, besitzen aber wenig ‚Rückhalt‘ von ihrem sozialen Umfeld, um Hindernisse in der beruflichen Orientierung und Schwierigkeiten mit den beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Sie werden durch beruflich marginalisierte Eltern und Freunde vermutlich nicht in ihrer sozialen Rolle als Auszubildende bestärkt.

Zudem zeigt sich die Tendenz, dass die Jugendlichen sich an familiären, d.h. vertrauten Sozialbeziehungen orientieren, um ein mögliches Scheitern an weiteren gesellschaftlichen Erwartungen zu verhindern. Dafür gibt es eine strukturelle Bedingung: Ein soziales Stigma führt dazu, dass jeder Wechsel der Gemeinschaft oder einer professionellen Beziehung eine Gefahr birgt, in einer neuen Gemeinschaft bzw. Arbeitsbeziehung nicht anerkannt zu werden (vgl. Goffman 1975: 100).

Die Fähigkeit, sich in neue Kontexte zu begeben und sich dort adäquat zu verhalten, wird jedoch spätestens bei der Berufsorientierung im Übergang zum Erwachsenenalter dringend notwendig. Insofern ist es sinnvoll zu überprüfen, ob und wie die Coaches als ‚particular others‘ das Vertrauen der Jugendlichen gewinnen (können) und als Repräsentanten des ‚generalized other‘ zugleich allgemeine gesellschaftliche Erwartungen an die Jugendlichen herantragen sowie die Jugendlichen der Einübung des Umgangs mit diesen Erwartungen unterstützen. Dazu gehört, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, den Sinn bestimmter Wertorientierungen zu hinterfragen. Im folgenden soll überprüft werden, inwiefern die untersuchten Coaches ihr berufliches Handeln entsprechend diesem allgemeinen Modell für Job-Coaching mit sozial benachteiligten Jugendlichen ausrichten?

Abstrakte gesellschaftliche Erwartungen in Bezug auf das Berufsleben können nach Parsons (1975) in modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften hinsichtlich ihrer Wertorientierung als universalistisch und hinsichtlich der Handlungsorientierung als spezifisch beschrieben werden.¹³⁸ In Bezug auf das Coaching heißt das: Eine universalistische Wertorientierung wird durch einen Coach vermittelt, der als ‚particular other‘ gemocht wird und dem Jugendlichen vertraut ist und gleichzeitig den ‚generalized other‘ repräsentiert. Eine partikularistische Wertorientierung wird durch einen Coach gegeben, der für den Jugendlichen ‚da ist‘, d.h. ihn oder sie hauptsächlich emotional unterstützt. Eine spezifische Handlungsorientierung geben die Coaches, die den Jugendlichen berufliche Handlungsanforderungen näher bringen und diese mit ihnen einüben. Eine diffuse Handlungsorientierung gaben diejenigen Coaches, die keine rollenspezifischen Anforderungen an den oder die Jugendliche stellen. Die Coaching-Interventionen werden in der folgenden Tabelle hinsichtlich dieser

¹³⁸ Eine Verknüpfung der handlungs- und identitätstheoretischen Überlegungen von Parsons und Mead bietet sich an. Auch Meads Konzept des ‚generalized other‘ beruht auf einem differenzierungstheoretischen Argument. Erst die Zugehörigkeit zu einer Vielzahl von institutionellen Rollen ermöglicht eine Ausbildung situationsübergreifender Rollenkompetenzen (vgl. Mead 1965).

zwei Aspekte (universalistisch/partikularistische Wertorientierung und spezifische/diffuse Handlungsorientierung) miteinander verglichen. In der anschließenden Diskussion wird angestrebt, die anderen Vergleichskriterien mit einzubeziehen, um zu einer abschließenden Bewertung zu gelangen.

Tab. 17: Handlungs- und Wertorientierung im Coaching

Wertorientierung	Handlungsorientierung	
	spezifisch	diffus
universalistisch	Jan und Jenny (Fall 2)	Frau Mayer und Nico (Fall 3)
partikularistisch	Gerald und Hasan (Fall 4)	Anne und Barbara (Fall 1)

Es zeigt sich, dass nur in Fall 2 und Fall 4 die Coaches den Jugendlichen spezifische, d.h. berufliche Handlungsorientierungen vermitteln. In Fall 2 (Jan und Jenny) ist die spezifische Handlungsanforderung mit einer universalistischen Werthaltung gepaart. Die Jugendliche entwickelt daraufhin ein Stigma-Management, das auf Selbstsozialisation abhebt und sie für den Übergang in neue Berufs- und Lebenskontexte vorbereitet. In Fall 4 (Gerald und Hasan) vermittelt der Coach zwar eine eindeutige Orientierung an den spezifischen beruflichen Inhalten des Coaching, der Jugendliche hat jedoch Schwierigkeiten, diese spezifische Haltung mit einer universalistischen Wertorientierung zu verknüpfen. Ihm gelingt die Entfaltung einer spezifischen Handlungsorientierung nur in partiellen Bereichen, wie der allgemeinen Berufsorientierung, nicht jedoch im persönlichen Umgang mit anderen im Berufsleben.

In Fall 1 (Anne und Barbara) und Fall 2 (Frau Mayer und Nico) beinhaltet die Coaching-Intervention eine diffuse Handlungsorientierung. Die Jugendliche vertraut sich dem Coach an, ohne rollenspezifische Erwartungen zu erfüllen. Diese Handlungsorientierung wird von der Jugendlichen auf den beruflichen Kontext übertragen. Sie glaubt, auch in ausdifferenzierten beruflichen Kontexten nur in vertrauten Beziehungen bestehen zu können. In Fall 3 (Frau Mayer) ist ebenfalls von einer diffusen Handlungsorientierung auszugehen, da der Coach den Jugendlichen nicht davon abbringt, eine Umkehr der Machthierarchie im Coaching zu betreiben. Der Coach versucht, durch Distanzierung einen formellen Grad des Coaching, der auf berufliche Kontexte übertragbar wäre, herzustellen; dies scheitert aber.

10.3. ‚Freundschaft‘ und ‚Professionalität‘ im Coaching

Der vom Modellprojekt verwendete, in Anlehnung an den ‚signifikanten Anderen‘ entstandene, Begriff des ‚professionellen Freundes‘ beinhaltet eine paradoxe Anforderung an die Coaches. Die Coaches wurden aufgefordert, Freunde der Jugendlichen zu werden, um auf der Grundlage eines Vertrauensverhältnisses den Jugendlichen emotionale Unterstützung geben und ihnen *zugleich* als professionelle Ratgeber zur Seite zu stehen, was impliziert, dass die Coaches eine Autoritäts-Rolle gegenüber den Jugendlichen einnehmen.

Der Coach – ein ‚professioneller Freund‘?

Der Fallvergleich hat gezeigt, dass die Coaches in dem Dilemma standen, zwischen emotionaler Vertrautheit bzw. Entlastung der Jugendlichen und den berufsspezifischen Handlungsanforderungen, die sie an die Jugendlichen richten, vermitteln müssen. Die Coaches waren gezwungen, sich implizit oder explizit mit dieser ambivalenten Handlungsanforderung auseinander zu setzen und entwickelten unterschiedliche Umgangsweisen in der Vermittlung zwischen ‚Freundschaft‘ und ‚Professionalität‘.¹³⁹ Die notwendige Vermittlung produzierte für das Coaching Schwierigkeiten unterschiedlichster Art:

In Fall 1 (Anne und Barbara) betont der Coach die ‚freundschaftliche‘ Beziehung, was zu Anerkennungsstrukturen führt, in denen die Jugendliche sich auf ausschließlich persönlicher Ebene bewährt. Der Coach unterlässt eine Vermittlung von berufsspezifischen Handlungsanforderungen (zumindest in der Interviewsituation). In Fall 2 (Jan und Jenny) gelingt es, beide Aspekte (Entlastung und Anspruch, Freundschaft und Professionalität) zu verknüpfen. Das Coaching entspricht einer professionellen Arbeitsbeziehung, in der private Themen integriert werden (können). In Fall 3 (Margot Mayer und Nico) hält der Coach an professionellen Umgangsregeln fest, befindet sich jedoch gegenüber dem Jugendlichen in der Defensive. Aufgrund der vom Coach geduldeten Grenzüberschreitungen des Jugendlichen kann nicht von einer gelungenen Vermittlung zwischen professionellem und persönlichen Umgang gesprochen werden. In Fall 4 (Gerald und Hasan) versucht der Jugendliche, die ‚Freundschaft‘ des Coaches zu gewinnen. Letzterer gerät in die schwierige Lage, zwar einerseits seine Sympathie für den Jugendlichen zu bekunden, um sein Vertrauen zu gewinnen, und andererseits das Coaching von einer Freundschafts-Beziehung abzugrenzen, um den berufsspezifischen Charakter des Coaching zu gewährleisten. Die ständige Grenzziehung stellt für den Jugendlichen und den Coach eine Herausforderung dar, die im Coaching expliziert wird.

Auffällig ist, dass die ‚Freundschaft‘ vom Konzept ‚professioneller Freund‘ stärker betont wird als die ‚Professionalität‘ im Handeln.¹⁴⁰ Letztendlich verdeckt der Begriff, dass insbesondere die Vermittlung der beiden Antipole die eigentliche Schwierigkeit im Coaching mit Jugendlichen darstellt. Darüber hinaus erscheint mir die Verwendung des ‚Freundschafts-Konzepts‘ für das Coaching von Jugendlichen nicht die geeignete Form, den Coaches eine berufliche Orientierung zu bieten und den Jugendlichen eine Aufgabenbeschreibung der Coaches zu liefern. Abgesehen davon, dass die Studierenden durch diesen Anspruch in den Konflikt geraten, entscheiden zu müssen, inwieweit sie sich dem Jugendlichen vertrauensvoll ‚öffnen‘ sollen, muss die für eine ‚Freundschaft‘ konstitutive Egalität im Coaching für die Jugendlichen zweideutig bleiben, da sie die Coaches gleichzeitig in einer Autoritäts-Rolle erleben.

Bevor ich zum besseren Verständnis dieser komplexen Schwierigkeiten soziologische Begriffsbestimmungen von ‚Freundschaft‘ und ‚Professionalität‘ anführe, möchte ich auf zwei Dinge hinwei-

¹³⁹ Bereits in der im Herbst 2001 durchgeführten, explorativen Gruppendiskussion mit sechs Coaches des Kölner Teilprojekts deutete sich an, dass der Anspruch, für die Jugendlichen ein ‚professioneller Freund‘ zu sein, im Coaching zu diversen Schwierigkeiten führte. Trotzdem wurde der Begriff nicht vollständig abgelehnt, sondern diente vielmehr als in der Gruppe aufgebrachter Leitfaden, um die verschiedenen Dimensionen des Coaching zu diskutieren.

¹⁴⁰ Es verwundert deshalb nicht, dass die Coaches durch die Projektleitung aufgefordert wurden, zunächst die ‚Freundschaft‘ der Jugendlichen zu gewinnen, und sie erst dann ‚Professionalität‘ zu entfalten (vgl. Lasorsa 2001).

sen, die mir in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen: Tatsächlich fällt es den Jugendlichen leichter, die allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen durch einen ‚particular other‘ anzunehmen, wenn dieser als ‚Freund‘ auftritt. Die - in der Regel institutionalisierte Berufsorientierung von Jugendlichen - wird im Coaching durch die konkrete Person des Coaches für die Jugendlichen lebendig und hinterfragbar. Darüber hinaus erfahren die Jugendlichen eine Anerkennung auf sozialer und persönlicher Ebene, die ihnen die Öffentlichkeit als Stigmatisierte sonst nicht zukommen lässt. Es werden Hoffnungen in sie gesetzt, anstatt in amtlichen Vorgängen ihre Hilfsbedürftigkeit festzustellen. Das Coaching wendet ihre Position als Adressat von gesellschaftlichen Erwartungen bzw. als Konsument von sozialen Unterstützungsangeboten, hin zu einer Position, in der sie, wie andere Jugendliche auch, aktiv werden (können), um ihre berufliche Zukunft zu gestalten bzw. um Institutionen für sich zu nutzen. Die Coaches spielen dabei eine Schlüsselrolle.

Soziologische Begriffsbestimmung der ‚Freundschaft‘

Im Anschluss an Simmel (1992) kann angenommen werden, dass die Coaches eine „Autorität“¹⁴¹ verkörpern, da sie durch eine gesellschaftliche Institution beauftragt wurden, (individuelle) Unterstützungsangebote zu machen. Gleichzeitig befinden sich die Studierenden selbst ‚in Ausbildung‘ und stehen den Jugendlichen aufgrund dieser Tatsache nahe. Ein gleicher oder ähnlicher Berufsstand (vgl. Tönnies 1963: 14f) sowie die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe (insbesondere bei Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen) und die Geschlechtsgleichheit (vgl. Simmel 1992: 461f) begünstigen die Entstehung von Freundschafts-Beziehungen.¹⁴² Folgt man Simmels weiteren Ausführungen zur Freundschaft, zeigt sich allerdings, dass Freundschaftsbeziehung sich dadurch auszeichnen, dass sie „mindestens der Idee nach auf der ganzen Breite der Persönlichkeit aufbauen“ und „den ganzen Menschen mit dem ganzen Menschen verbinden“ (Simmel 1983: 268f).

Darüber hinaus beruht Freundschaft auf Zufall oder freier Wahl (vgl. Tönnies 1963: 14f) und wird von Tenbruck (1964) als persönliche, dauerhafte, freiwillige und nicht leistungsorientierte soziale Beziehung beschrieben. Diesen Ansprüchen wird das Coaching nicht gerecht. Im Gegenteil, beim Job-Coaching handelt es sich um eine vertragliche Vereinbarung einer professionellen Unterstützungstätigkeit, die zeitlich determiniert ist. Die Beziehung kommt weder zufällig noch durch freie Wahl zustande (selbst die Tatsache, dass die Jugendlichen sich freiwillig gemeldet haben, ist dadurch eingeschränkt, dass sie anschließend bestimmten Coaches zugeteilt wurden und vice versa). Insbesondere das Merkmal der Abwesenheit einer Leistungsorientierung, das Tenbruck als für persönliche Beziehungen konstitutiv ansieht, widerspricht dem Coaching-Ansatz.

Im Coaching erbringen beide Seiten Leistungen. Die Jugendlichen müssen kooperieren und einen gewissen Einsatz bei der Bewältigung ihrer krisenhaften Situation aufzeigen. Der Coach muss be-

¹⁴¹ „Indem ein Mensch ‚autoritativ‘ wirkt, ist die Quantität seiner Bedeutung in eine neue Qualität umgeschlagen, hat sein Milieu gleichsam den Aggregatzustand der Objektivität angenommen“ (Simmel 1992: 162). Neben dieser individuellen Aneignung von Autorität durch eine Persönlichkeit, die an Bedeutung und Kraft überlegen ist, bemächtigen auch Institutionen einzelne Personen mit Autorität. Dieser Fall wird folgendermaßen beschrieben: „Die ‚Autorität‘, deren Wesen ist, dass ein Mensch mit derjenigen Sicherheit und Anerkennungszwang entscheidet, die logischerweise nur dem überpersönlich-sachlichen Axiom oder Deduktion zukommt - hat sich hier gleichsam von oben auf eine Person niedergelassen, während sie im ersten Fall aus den Qualitäten der Person [...] aufgestiegen ist“ (Simmel 1992: 162f).

¹⁴² Zu den wenigen Soziologen, die sich mit dem Begriff der ‚Freundschaft‘ beschäftigt haben, gehören Simmel (1992), Tönnies (1963) und Tenbruck (1964). In meinen Ausführungen folge ich ihrer Argumentation.

stimmte Hilfestellungen erbringen und wird von der Projektleitung für seine Tätigkeit entlohnt. Was jedoch tatsächlich an eine Freundschafts-Beziehung erinnern lässt, ist der Anspruch des Coaches, den Jugendlichen „in seiner ganzen Breite der Persönlichkeit“ zu berücksichtigen. Es geht sowohl um eine Klärung persönlicher, familiärer, finanzieller, evtl. krimineller Schwierigkeiten als auch um seine bzw. ihre berufliche Orientierung. Dabei findet jedoch nicht, wie von Simmel gefordert, eine Verbindung des „ganzen Menschen mit dem ganzen Menschen“ statt. Zwar baut das Coaching der „Idee nach auf der ganzen Breite der Persönlichkeit“ des Jugendlichen auf, nicht jedoch auf der des Coaches. Die Coaches müssen lediglich über das berufsrollenspezifische Handeln hinaus, persönliche und soziale Anerkennung für den Jugendlichen aufbringen, damit das Coaching gelingt (vgl. die Ausführungen zur Austauschbeziehung im Coaching in diesem Kapitel). Bringen die Coaches sich mit ihrer ‚ganzen Persönlichkeit‘ ein, so scheitert das Coaching wie etwa im Fall 1 (bei Anne und Barbara).

Die Besonderheit des Coaching stellt deshalb nicht eine anzustrebende freundschaftliche Beziehung zwischen den Coaches und den Jugendlichen dar, sondern die Anforderung an die Coaches, ihr berufsrollenspezifisches Handeln um eine affektive Dimension zu erweitern, damit die Jugendlichen sich ihnen persönlich anvertrauen (können).¹⁴³

‚Professionalität‘ in der Arzt-Klienten-Beziehung

Eine Erweiterung des professionellen Handelns um die affektive Dimension schlägt Wernet (1997) in seinen grundlagentheoretischen Überlegungen zur Arzt-Patienten-Beziehung als Paradigma der klientenorientierten Berufe vor. Dabei orientiert er sich zunächst an Parsons „pattern variables“ und seine Professionalisierungstheorie (vgl. Parsons 1951, 1968). Wernet legt vier Charakteristika der institutionalisierten Erwartungen an einen Kranken dar, die ich auf die sozial benachteiligten Jugendlichen beziehen möchte. (1) Eine kranke Person ist von sozialen Rollenanforderungen suspendiert. (2) Die Krankheit ist nicht durch gesteigerte Leistungsbereitschaft zu überwinden und ist auch keine Frage der Haltung („attitude“), sondern ein Zustand („condition“). (3) Kann unterstellt werden, dass Kranke ‚gesund‘ werden wollen. Zudem unterstellt ein Wille zur Gesundung, dass die Krankheit nicht auf eigenem Verschulden beruht. (4) Der gesellschaftlichen Duldung der Krankheit steht eine obligate Inanspruchnahme kompetenter Hilfe gegenüber (vgl. Wernet 1997: 35).

Auch die jugendlichen SonderschülerInnen befinden sich in „einer subjektiven Krise im Sinne der Bedrohung der personalen Integrität“ (Wernet 1997: 35). Die Krise entspricht zwar keiner Krankheit, aber das mit ihrem sozialen Makel verbundene und sichtbar gewordene Qualifikationsdefizit versetzt die Jugendlichen spätestens in ihrer beruflichen Orientierung in eine Krise. Sie stehen extremen Schwierigkeiten gegenüber, in das System der Ausbildung- und Beschäftigung zu gelangen. Die Coaches sollen helfen, diese Krisensituation erfolgreich zu überwinden.

Vergleicht man die Coaches mit der dem Kranken korrespondierenden Rolle des Arztes, so finden

¹⁴³ Zudem bringt die Betrachtung des Coaching als ‚Freundschaft‘ eine weitere Schwierigkeit mit sich, da sie Tönnies zufolge der Gemeinschaft zuzuordnen ist und nicht der Gesellschaft. Tönnies vergleicht Freundschaftsbeziehungen mit Verwandtschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen und kommt zu dem Schluss, dass diese „die menschlichste und höchste Art der Gemeinschaft“ darstellen (vgl. Tönnies 1963: 14f). Diese Tatsache steht im direkten Widerspruch damit, dass die Coaches durch eine Repräsentation des ‚generalized other‘ (Mead) den Jugendlichen Kontakt zur öffentlichen Sphäre vermitteln.

sich auch hier strukturelle Übereinstimmungen. Wernet zufolge findet im Arztberuf „ein Transfer wissenschaftlich gesicherten Wissens in die Lösung praktischer Probleme statt“ (Wernet 1997: 36). Die Rolle des Arztes ist universalistisch orientiert und in ihrer Handlungsorientierung funktional spezifisch ausgerichtet. Beides trifft idealer Weise auch auf die Rolle des Job-Coaches zu. Die Coaches sollen den Jugendlichen eine gesellschaftliche anerkannte, d.h. allgemein gesicherte Wertorientierung vermitteln und ihre Intervention auf spezifische Schwierigkeiten in der beruflichen Orientierung der Jugendlichen fokussieren.

Lediglich die von Parsons für das ärztliche Handeln geforderte notwendige affektive Neutralität kann nicht auf die Coaches übertragen werden. Auch Wernet lehnt in seiner weiteren Argumentation eine affektneutrale Beziehung zwischen Arzt und Klient als unplausibel ab. Die persönliche Beziehung des Coaches zum Jugendlichen spielt in diesem Fall eine Rolle, da sie die Coaching-Beziehung nachhaltig beeinflusst und eine Vermittlung von Werten erst möglich macht. Diese Erweiterung des strikten berufsrollenspezifischen Handelns im Coaching, dass in seinen Grundlagen der Arzt-Klienten-Beziehung als Paradigma der klientenorientierten Berufe ähnelt, ist dann gegeben, wenn das angewandte Konzept der ‚Professionalität‘ Affektivität zulässt, d.h. eine gefühlsmäßige Involviertheit im professionellen beruflichen Handeln für ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Arzt und Patient als konstitutiv betrachtet wird (vgl. Wernet 1997).

Dieses Argument lässt sich auch auf das Coaching übertragen. Coaches, die wie Jan (Fall 2) oder Gerald (Fall 4) Sympathie und Mitgefühl für die von ihnen betreuten Jugendlichen aufbringen, erlangen deren Vertrauen. Die Jugendlichen bringen persönliche Themen in das Coaching ein, die die Coaches aufgreifen und in ihrer Beratung berücksichtigen. Die berufliche Orientierung findet dann unter der Berücksichtigung des ‚ganzen Menschen‘ statt. Darüber hinaus können die Jugendlichen für eine wertgeschätzte und vertraute Person als Coach Mitgefühl aufbringen und an den für sie zunächst fremden universalistischen Wertorientierungen (bspw. möglichst ‚gut‘ zu arbeiten oder sich aktiv um einen Arbeitsplatz zu bemühen) des Coaches partizipieren.

10.4. Stigma-Management und Konsequenzen für die Berufsorientierung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse nochmals zusammengeführt werden, um das Stigma-Management der Jugendlichen und ihre berufliche Orientierung zu beschreiben und ausgehend von ihrer Identitäts-Bearbeitung im Job-Coaching Schlussfolgerungen für ihr Handeln im Beruf zu ziehen. Ziel dieser Überlegungen ist es, die bisherige Diskussion der Fälle auf Jugendliche mit ähnlichen Problemlagen zu verallgemeinern.

In Fall 1 (Anne und Barbara) entwickelt die Jugendliche ausgehend von einem Besonderheits-Diskurs des Coaches und einer durch den Coach vorgetäuschten – und von der Jugendlichen erwünschten - ‚Freundschaftsbeziehung‘ eine starke Leistungsorientierung bei gleichzeitiger Orientierung an Intimität in sozialen Beziehungen. Die Jugendliche bringt dementsprechend zwar notwendige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Coaching mit, das auf der Kooperation und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen aufbaut, erlernt jedoch innerhalb des Coaching-Prozesses – neben der Fähigkeit, ihre Leistungen gut zu ‚verkaufen‘ - kein beruflich relevantes rollenspezifisches Handeln. Im Gegenteil, sie wird in ihrem Stigma-Management der Selbsttäuschung bestärkt. Der

Coach vermittelt ihr, dass sie insbesondere für ihre persönliche Eigenschaften Anerkennung finden kann. Es findet keine Reflexion ihrer sozial diskreditierten Identität als Sonderschülerin statt. Das Ziel der Jugendlichen, durch Leistungsambition und das Herstellen intimer Beziehungen, ihre beruflichen Pläne innerhalb des Kontextes des beruflichen Bildungssystems zu verwirklichen, um ihren Traum, einen Meister als Köchin zu erlangen, wird durch den Coach nicht in Frage gestellt. Stattdessen wird die Jugendliche durch das Coaching in ihrem fragwürdigen Institutionenvertrauen bestärkt: die ‚Institution‘ Job-Coaches ‚sorgt‘ sich um sie und ‚schont‘ die Jugendliche vor universalistischen berufsrollenspezifischen Anforderungen und einem Vergleich mit anderen SchulabgängerInnen. Für die berufliche Zukunft der Jugendlichen bringt die Technik der Selbsttäuschung vermutlich einige Schwierigkeiten mit sich. Jugendliche, die zwar eine berufliche Orientierung besitzen (d.h. arbeiten wollen), aber ihre schwierige Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt (auch nach Erreichen eines Ausbildungsabschlusses in einer beruflichen Maßnahme) nicht berücksichtigen, können durch Bewerbungsabsagen schnell entmutigt werden. Ein allzu großes Vertrauen in die Institution ‚berufliche Maßnahme‘ ist als äußerst enttäuschungsanfällig einzuschätzen. Sind sie zugleich im Umgang mit sozialen Rollenträgern wie LehrerInnen, ArbeitgeberInnen oder KollegInnen darauf angewiesen, ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihnen zu besitzen, um Anerkennung zu erfahren, so stellt dies eine zusätzliche Schwierigkeit dar. Berufliches Handeln setzt voraus, bestimmte soziale Rollen einnehmen und ausgestalten zu können. Diese Fähigkeit wiederum wird nur dann ausgebildet, wenn an die Jugendlichen universalistische Wertorientierungen und berufsrollenspezifische Handlungsanforderungen heran getragen werden und die Jugendlichen sich nicht über ihre sozial diskreditierbare Rolle hinwegtäuschen.

Im Fall 2 (Jan und Jenny) bildet die Jugendliche im Arbeitsbündnis mit ihrem Coach ein Stigma-Management aus, das auf gesteigerte Selbstsozialisation ausgerichtet ist. Die Jugendlichen hofft, durch eigene Einflussnahme auf ihre Person, d.h. durch eine Gestaltung und Veränderung ihres persönlichen und sozialen Verhaltens ihre Diskreditierbarkeit zu überwinden. Die Jugendliche weiß um ihre fachlichen Defizite und ihre beschädigte Identität; zudem hat sie konkrete berufliche Pläne entwickelt. Der Coach unterstützt die Leistungsbereitschaft und den Veränderungswillen der Jugendlichen durch praktische Hilfestellungen und indem er sie in ihrem Selbstvertrauen bestärkt. Die Einbeziehung persönlicher Themen in die gemeinsame Arbeit stärkt die Handlungskompetenz der Jugendlichen auch in anderen sozialen Beziehungen und fördert ihr Selbstvertrauen, persönliche und soziale Anerkennung zu erlangen, ohne den institutionellen Rahmen der Berufsausbildung und ihre soziale Rolle als Schülerin oder Auszubildende transformieren zu müssen. Die Jugendliche erlernt die berufsrelevante Fähigkeit, ihre soziale Rolle auszugestalten und (institutionelle) Hilfe anzunehmen. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für berufliches Handeln. Gerade Jugendliche mit schulischen und fachpraktischen Defiziten, die eine starke Berufsorientierung besitzen, müssen sowohl ihre Defizite reflektieren als auch erlernen, diese durch Leistungsbereitschaft und Inanspruchnahme von Hilfsangeboten zu überwinden. Liegt zudem eine konkrete Berufsvorstellung der Jugendlichen vor, ermöglicht dies das Einüben berufsrollenspezifischer Handlungsanforderungen im Coaching, die möglichen Versagensängsten durch Antizipation von Hindernissen und einem, das Selbstvertrauen des Jugendlichen stärkenden, vertrauensvollen Umgang miteinander entgegenwirken.

Im Fall 3 (Frau Mayer und Nico) gelingt dem Jugendlichen eine Rollenumkehr im Coaching, der durch die defensive Reaktion des Coaches nicht entgegen gewirkt wird. Der Jugendliche weiß um seine sozial diskreditierte Rolle als Sonderschüler und wird zum Fürsprecher der sozial benachteiligten Gruppe. Diese Ingroup-Orientierung wird durch seine rebellische Haltung und die Technik der Gegenstigmatisierung als Strategie der Überwindung seiner ‚beschädigten Identität‘ stabilisiert. Dabei entwickelt der Jugendliche eine große Sensibilität für die Makel der anderen und versucht eigene Diskriminierungserfahrungen zu objektivieren. Der Jugendliche entwickelt eine ‚Schlauheit‘ im Umgang mit ‚normalen‘ sozialen Rollenträgern, die er durch Eindrucksmanipulation (‚impression management‘) zu beeindrucken und - falls nötig - auch einzuschüchtern weiß. Indirekt ist er somit stark auf die soziale Anerkennung anderer Personen angewiesen und hat womöglich das soziale Stigma stärker verinnerlicht als andere benachteiligte Jugendliche. In bezug auf berufliche Orientierung ist davon auszugehen, dass er die universalistische gesellschaftliche Wertorientierung gut kennt, jedoch in rebellischer Haltung abzuwehren versucht. Eine Selbstüberschätzung bzw. ein Mangel an selbstkritischer Reflektion der fachlichen und praktischen Fähigkeiten und die Abwehr von Hilfestellungen könnte der erfolgreichen beruflichen Integration eines solchen Jugendlichen im Wege stehen. Jedoch ist aufgrund der entwickelten ‚Schlauheit‘ für die Ausgestaltung sozialer Rollen anzunehmen, dass Jugendliche mit konkreten beruflichen Wünschen und einem sozialen und familiären Umfeld, das beruflich einigermaßen integriert ist, Gelegenheiten zur Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft ernst nehmen (und wahrscheinlich auch aktiv werden), um die soziale Anerkennung, die Personen mit beruflichen Erfolg zukommt, nicht zu missen.

In Fall 4 (Gerald und Hasan) entwickelt der Jugendliche ausgehend von einer durch das Coaching angestoßenen Bildungsgeschichte ein Stigma-Management der Idealisierung seiner sozialen Rolle; der Jugendliche gelangt zu dem Schluss, dass den Coaches und Jugendlichen das ‚Mensch-Sein‘ gemein ist. Die Idealisierung seiner sozial benachteiligten und sozial diskreditierten Rolle als Sonderschüler wird durch eine Aufwertung seiner schulischen Karriere und vom beruflichen Erfolg des Jugendlichen getragen. Zugleich beinhaltet das Stigma-Management eine Konstruktion von ‚Brüderlichkeit‘ und ‚Gleichheit‘, die sowohl im Coaching- Prozess als auch für das berufliche Handeln des Jugendlichen Schwierigkeiten mit sich bringt. Der Jugendliche möchte vom Coach als ‚Freund‘ anerkannt werden und – trotz seines Status als Auszubildender - im beruflichen Kontext von Vorgesetzten als gleichrangig akzeptiert werden. Die klare Abgrenzung der Coaching-Beziehung von einer Freundschaftsbeziehung durch den Coach verhilft dem Jugendlichen zu erlernen, sich in berufsrelevanten rollenförmigen Beziehungen adäquat zu Verhalten. Durch affektive Nähe und großes Commitment dem Jugendlichen gegenüber gelingt es dem Coach in wesentlichen Ansätzen, dem Jugendlichen mit Eltern türkischer Herkunft, der sich selbst als „aggressiven Jugendlichen“ bezeichnet, zu einer positiven Ausgestaltung seiner männlichen ‚Ehre‘ zu gelangen. Gerade Jugendliche der zweiten Migrationsgeneration sind im Umgang mit der ‚äußeren‘ Sphäre (der deutschen Öffentlichkeit) häufig auf sich allein gestellt und erhalten wenig Unterstützung durch ihre Eltern. Jugendliche, deren berufliche Orientierung über die der Eltern (oder der ethnischen Gemeinschaft) hinausgeht, die also die universalistische Wertorientierung des deutschen Erwerbssystems verinnerlichen (und bspw. qualifizierende Abschlüsse anstreben), besitzen häufig zugleich starke familiäre und soziale Bindungen an ihre Herkunftsgemeinschaft und befinden sich somit in einem Zwie-

spalt. Sie bewegen sich sozusagen zwischen ‚innerer‘ und ‚äußerer‘ Sphäre und versuchen eine Handlungsorientierungen an beiden Wertesphären zu bewerkstelligen.¹⁴⁴ Der Selbstanspruch an eine „Kongruenz“ bzw. „Fusion“ der eigenen (konfligierenden) Handlungsansprüche führt zu einer Diffusion in der Handlungspraxis (vgl. Nohl 2001: 24). Gerade für Jugendliche aus stark sozial benachteiligten Familien, die womöglich auch familiäre Konfliktlagen bewältigen müssen, kann eine solche Diffusion in der Handlungspraxis zu starken Schwierigkeiten in der beruflichen Orientierung führen. Das Coaching kann als Bindung an die ‚äußeren‘ Sphäre vermutlich insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Orientierungshilfe bieten. Ein persönlich geprägter, vertrauensvollen Kontext ermöglicht eine gemeinsame Reflexion der ‚inneren Sphäre‘, ist behilflich bei der Ausbildung eines gelingenden Stigma-Management im Umgang mit der ‚beschädigten‘ und kulturell freigesetzten Identität.

10.5. Berücksichtigung der Fragebogen-Antworten

Die standardisiert erhobenen Daten der später von mir interviewten Jugendlichen bestätigen die qualitativen Ergebnisse in folgenden Aspekten: Die Jugendlichen besitzen eine berufliche Orientierung und richten sich dabei mehr oder minder auf universalistische Werte.

Einordnung der Fälle

Bis auf Barbara (Fall 1) gaben die interviewten Jugendlichen an, „am liebsten sofort“ eine Ausbildung machen zu wollen. Alle Jugendlichen gaben an, dass es ihnen „sehr wichtig“ sei, einen Job zu bekommen. Für ihren zukünftigen Beruf kam es den Jugendlichen auf eine berufliche Absicherung an; es war allen sehr wichtig „nicht so einfach entlassen werden zu können“. Hingegen war es den Jugendlichen weniger wichtig, dass ihre FreundInnen ihren Job „toll finden“.¹⁴⁵

Die Eltern der Jugendlichen scheinen – anders als angenommen – einen gewissen Einfluss auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu haben, womit die vorliegenden Fälle gewissermaßen ‚besonders‘ sind. Außer Barbara, deren Eltern es lediglich „wichtig“ finden, dass sie eine Berufsausbildung macht, gaben alle anderen Jugendlichen an, dass ihren Eltern die Berufsausbildung ihres Kindes „sehr wichtig“ ist. Jedoch erhalten nur Jenny (Fall 2) und Nico (Fall 3) bei der Ausbildungsplatzsuche auch Unterstützung durch ihre Eltern. Was die berufliche Orientierung betrifft, gab Barbara (Fall 1) an, sich nicht auf Lehrstellensuche zu befinden, weshalb für ihren Fall keine Daten bezüglich der Unterstützung bei der Lehrstellensuche durch Personen des sozialen Umfeldes vorliegen. Hasan (Fall 4) gab an, sich lediglich durch seine Klassenlehrerin in der Ausbildungsplatzsuche unterstützt zu fühlen und gehört damit zu dem knappen Drittel an Jugendlichen, die sich nur von

¹⁴⁴ „Die aus der Migrationslagerung resultierenden Konflikte der Sphärendifferenz stelle [...] ein generelles, d.h. relativ milieunabhängiges Problem der Jugendlichen der zweiten Migrationsgeneration dar. Dieses generelle migrationstypische Problematik wird jedoch milieutypisch in sehr unterschiedlicher Weise bearbeitet und bewältigt“ (Nohl 2001: 24).

¹⁴⁵ Barbara (Fall 1) befand sich zum Interviewzeitpunkt in einem Förderlehrgang und gab an, „erst später“ eine Ausbildung machen zu wollen. Jenny (Fall 2) und Nico (Fall 3) gaben darüber hinaus konkrete Berufswünsche an, die mit ihrer später begonnenen schulischen bzw. betrieblichen Berufsausbildungen deckungsgleich sind. Daneben beantwortete Hasan (Fall 4) die Frage ‚Was möchtest du gern mal werden?‘ mit seinem Traumberuf: „Eislauftrainer“; Barbara hatte keinen konkreten Berufswunsch. Darüber hinaus wünschen sich Jenny (Fall 3), Nico (Fall 2) und Hasan (Fall 4) „sehr“, eine ‚interessante Arbeit zu haben‘. Für Barbara hat dies eine etwas geringere Priorität. Sie hätte hingegen, wie auch Jenny und Hasan, „sehr gern“ ein eigenes Auto.

einer Person in der Ausbildungssuche unterstützt fühlen. Der kleineren Gruppe (18%) an Jugendlichen, die sich (die Coaches ausgenommen) durch zwei oder mehr Personen unterstützt fühlen, gehören Jenny (Fall 2) und Nico (Fall 3) an. Sie fühlen sich von ihren Eltern und ihrer KlassenlehrerIn unterstützt und gaben darüber hinaus auch den Coach als Unterstützung an.

Validierung der Fallstrukturen der qualitativen Ergebnisse

Die Möglichkeit der Jugendlichen, in der standardisierten Befragung auch auf ‚offene‘ Fragen zu antworten, soll hier dazu herangezogen werden, die aufgezeigten Fallstrukturen nochmals zu stärken. Darüber hinaus werden die frei formulierten Einschätzungen der Coaches dazu herangezogen, die oben beschriebenen Coaching-Dynamiken zu validieren. Indirekt wird so auch die Validität des durch die ‚offenen‘ Fragen gewonnene Datenmaterials überprüft.¹⁴⁶

Zwei Jugendliche nutzen die offene Antwortmöglichkeit, um weitere Dinge zu benennen, die sie „sehr gern“ tun möchte: Nico (Fall 3) erwähnt seinen Wunsch, ein eigenes Restaurant zu eröffnen und Hasan (Fall 4) bringt einen nicht-beruflichen Aspekt seiner Lebensziele ins Spiel: „Freiheit! Mit Freunden eine Wohnung mieten“, bei einer späteren Frage antwortete er darüber hinaus: „einen weniger strengen Vater zu haben“. Beide Antworten bestätigen die Fallstrukturen der Jugendlichen: die kleinbürgerliche Orientierung an beruflicher Solidität Nicos und Hasans Auseinandersetzung mit der für ihn fremden, aber idealisierten ‚äußeren Sphäre‘ der (deutschen) Öffentlichkeit. Dementsprechend fand Nico ‚das Beste an der Schule‘, dass ihm „soviel beigebracht wurde“ und Hasan nennt in diesem Kontext die „Schuldisco“. Auch hier zeigt sich Hasans Orientierung an anderen Lebensbereichen. Die beruflichen Ziele werden erst an zweiter Stelle genannt; zudem scheint er Konflikte mit seinem Vater zu haben, was die Vermutung stärkt, dass Hasan eventuell zu Hause Gewalterfahrungen gemacht hat. Die ‚Freiheit‘ scheint seinem familiären Leben diametral gegenüber zu stehen. Dies bestätigt die Vermutung, dass Hasan sich nach Bohnsack/Nohl (2001) in einer ‚Sphären(dif)fusion‘ zwischen ‚innerer‘ und ‚äußerer‘ Sphäre befindet. Auch die genannten Gründe für die Überweisung an die Sonderschule stimmen mit den qualitativen Ergebnisse überein: Barbara gab an, sie sei „im Lernen schwach“, was kompatibel ist mit der von ihr im Interview aufgeführten Naturalisierungsthese ist; als Frühchen fühlt sie sich ‚schwächer‘ als die anderen. Jenny gab diesbezüglich „Schwierigkeiten im Lernen“ an und die Tatsache, dass sie „oft und lange in der Schule gefehlt“ hat. Diese Antwort passt zu ihrem selbstsozialisatorischen Anspruch, dass ihre Defizite, die sie nicht selbst oder nur teilweise selbst zu verschulden hat, kompensierbar sind, sofern sie es schafft, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden. Nico (Fall 3) hingegen nennt als Überweisungsgrund seine „Grundschullehrerin“. Es ist zu vermuten, dass er sie, ebenso wie – im Interview ausführlich geschildert – den am Überweisungsprozess beteiligten Psychologen einer Gegenstigmatisierung unterzieht und auch ihr professionelle Kompetenzen abspricht. Hasan (Fall 4) nennt diesbezüglich „Verhaltensschwierigkeiten“, was seinem im Interview explizierten Selbstbild des „aggressiven Jugendlichen“ entspricht.

Auch die Antworten der Coaches stärken im Allgemeinen die bereits aufgezeigten Fallstrukturen

¹⁴⁶ Eine eigenständige extensive Auswertung der oft stichpunktartigen Antworten bot sich jedoch nicht an. Vielmehr werden die standardisiert erhobenen Antworten den bestehenden Fallstrukturen ‚zugeordnet‘.

des Coaching. In einigen Punkten bringt die Einbeziehung des quantitativen Datenmaterials weitere Erkenntnisse. In Fall 1 sieht der Coach das ‚derzeit größte Problem in der Betreuung des Jugendlichen‘ in dem „Finden eines geeigneten Berufsbildes nach Beendigung der einjährigen Fördermaßnahme“. Diese Bemerkung stärkt die Vermutung, dass der Coach nicht die berufsrollenspezifische Handlungsorientierung der Jugendlichen fokussiert. Vielmehr sieht sie es als ihre Aufgabe, ein ‚geeignetes Berufsbild‘ für die Jugendliche zu finden. Dies impliziert, dass sie tatsächlich von der Besonderheit Annes und ihrer besonderen Schutzbedürftigkeit überzeugt ist. Für die Jugendliche soll nicht einfach ein Ausbildungsplatz gefunden werden, sondern ein Berufsbild, das den Besonderheiten der Jugendlichen entspricht, ‚konstruiert‘ werden - dies stärkt das enttäuschungsanfällige Stigma-Management der Selbsttäuschung der Jugendlichen, die glaubt, durch besonderes Engagement sich selbst beruflich verwirklichen zu können und sich über Hindernisse und ihre sozial diskreditierte Rolle hinweg täuscht. In seiner abschließenden Einschätzung greift der Coach in Fall 2 sowohl fachliche als auch persönliche Schwierigkeiten der Jugendlichen auf: „Wichtig ist die Unterstützung in den Fächern Mathe und Deutsch, die auch in der Berufsfachschule von Bedeutung sein werden. Es ist ebenfalls zentral, sie in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit zu fördern, dass sie sich z.B. die erfolgreiche Absolvierung der Berufsfachschule auch zutraut“. Der Coach bezieht sich in Bezug auf die schulischen als auch persönlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen auf die berufliche Relevanz der Themen. Es wird deutlich, dass er um Jennys Versagensängste weiß und eine gezielte Förderung ihres Selbstvertrauens in der beruflichen Orientierung anstrebt. Frau Mayer (Fall 3) sieht derzeit wenig Probleme in der Betreuung des Jugendlichen, obwohl sie sein aufschneiderisches Verhalten reflektiert: „Große Probleme gibt es nicht; der Jugendliche hat eine Ausbildungsstelle und ist ganz vernünftig. Einziges Erschwernis ist seine oft rechthaberische Art, d.h. er glaubt manchmal meinen Hinweisen/Infos nicht und wird dann (durch Erfahrung) eines Besseren belehrt“. Mit dieser Aussage wird deutlich, dass der Coach zum einen die ‚rechthaberische Art‘ des Jugendlichen auf bestimmte Zeitpunkte beschränkt und zum anderen glaubt, dass der Jugendliche durch eigene Erfahrungen ‚eines Besseren belehrt‘ wird. Dies bestätigt die Vermutung, dass Frau Mayer ihren ‚erfolgreichen Fall‘ nicht aufgeben möchte und die verbalen Angriffe des Jugendlichen in Kauf nimmt. Zudem bestätigt Frau Mayers Annahme, dass der Jugendliche auch in anderen Kontexten berufsrelevante Erfahrungen macht, die Vermutung, dass Nico weniger professionalisierungsbedürftig erscheint als die anderen Jugendlichen. Er hatte bereits zum Zeitpunkt der standardisierten Erhebung einen Ausbildungsplatz gefunden und sich im beruflichen Kontext offenbar ‚ganz vernünftig‘ benommen. Gerald (Fall 4) Aussage zufolge liegt Hasans derzeitiges Problem „In der Motivation. Es ist äußerst schwierig dem Jugendlichen klarzumachen, dass er *schon jetzt* in kleinen Schritten schulische Defizite aufarbeiten muss, um in der Berufsschule erfolgreich zu sein“. Diese Einschätzung deckt sich mit Hasans, im Interview gelieferten, durch das Coaching angestoßene Bildungsgeschichte. In seiner Selbstbeschreibung explizierte Hasan, dass ihm zunächst der Sinn des Coaching verschlossen blieb und sich erst durch eine Anerkennung Gerald sein Bewusstsein für die Wichtigkeit der schulischen Qualifikation entwickelte.

11. Schlusskapitel

Die vorliegende Arbeit untersuchte das Ausmaß der familiären und schulischen sozialen Benachteiligung von SonderschülerInnen und ging der Frage nach, wie das Stigma der Lernbehinderung im Rahmen einer Job-Coaching-Beziehung deutlich wird und wie Jugendliche und Coaches dieses Stigma im Rahmen ihrer beruflichen Orientierungsprozesse bearbeiten. Weitere Ausgangspunkte stellten Fragen nach der Coaching-Praxis und der Vermittlung intendierter Ziele des Coaching dar. Es wurde untersucht, welche (faktischen und möglichen) Konsequenzen das Stigma-Management auf die berufliche Orientierung und das berufliche Handeln der Jugendlichen hat.

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen der Arbeit zusammengefasst und auf die eingangs formulierten Fragen bezogen werden.

In den untersuchten Fällen wurde gezeigt, inwiefern die Coaches den ‚generalized other‘ für die Jugendlichen repräsentieren (können) und inwieweit die geschlechtsspezifische Rollenausgestaltung der Coaches konstitutiv für eine gelingende, d.h. kompensatorisch auf die Konsequenzen der verschränkten familiären und schulischen Benachteiligung der Jugendlichen einwirkende Coaching-Beziehung ist.

Die Voraussetzungen für ein gelungenes Stigma-Management im Coaching werden zusammengetragen und der Einfluss der Stigma-Bearbeitung auf die berufliche Orientierung und das berufliche Handeln der Jugendliche zusammengefasst. Damit werden sowohl Auswege aus den Mechanismen der Selbstselektion von sozial benachteiligten Jugendlichen aufgezeigt, als auch die Frage beantwortet, inwiefern das Job-Coaching eine geeignete sozial- und bildungspolitische Intervention für diskreditierte Jugendliche und andere beruflich marginalisierte Gruppen darstellt.

Die hypothetisch formulierten Annahmen werden im Folgenden zum größten Teil bestätigt. Bestimmte Teilfragen - nach der Stigma-Bearbeitung im beruflichen Handeln - konnten anhand des vorliegenden Datenmaterials hingegen nicht eingehend untersucht werden, so dass die Aussagen über das berufliche Handeln der Jugendlichen skizzenhaft bleiben. An die miss- bzw. gelingende professionelle Vermittlung zwischen sozialer und persönlicher Anerkennung schließen sich weiterführende Fragen an.

Ich komme zu dem Schluss, dass dem Job-Coaching von sozial benachteiligten Jugendlichen ein eingeschränkter sozial- und bildungspolitischer Stellenwert zukommt, insofern es sich um eine *kompensatorische* Interventionsform handelt, die langfristig nachhaltigere sozial- und bildungspolitische Schritte ergänzen kann.

11.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Der historische Exkurs zu den Ursprüngen der Sonderschule für Lernbehinderte machte deutlich, wie das Problem der schulischen Separation mit der sozialen Benachteiligung von SonderschülerInnen in Deutschland verfestigt ist. Das Klassifikationssystem des Sonderschulsystems macht die Defizite der sozial benachteiligten SonderschülerInnen für die Öffentlichkeit sichtbar, ohne eine Kompensation der Wissens- und Kompetenzdefizite durch die separate Beschulung an Sonderschulen für Lernbehinderte zu gewährleisten. Der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderungsbe-

darfs geht in der Regel eine zweimalige Klassenstufenwiederholung voraus, die den Verlust einer Gleichaltrigengruppe in der Schule und eine vergleichbar späte Berufsorientierung der Jugendlichen bewirkt (vgl. Kapitel 2).

Der Forschungsstand, der mangels neuerer Untersuchungen häufig auf ältere sozialwissenschaftlicher Forschung zurückgreift, zeigt deutlich, welche schulischen Karrieren in der Sonderschule für Lernbehinderte produziert werden. Der Großteil der SchülerInnen bleibt ohne Schulabschluss und schafft es anschließend nicht, in das reguläre Ausbildungssystem zu gelangen. Maßnahmekarrieren und versperrte (berufliche) Lebenswege sind die Folge: die Jugendlichen drohen im weiteren Lebensverlauf, beruflich völlig ausgegrenzt zu werden (vgl. Kapitel 3.).

An diese Ausführungen schloss eine Beschreibung der Job-Coaching-Projekte der heilpädagogischen Fakultät Köln an, die es sich zur Aufgabe machten, SonderschulabgängerInnen eine berufliche Orientierungshilfe zu gewährleisten und ihre Integration in das reguläre Ausbildungssystem zu fördern. Die TeilnehmerInnen der Projekte wurden von der „Nachwuchsgruppe Ausbildungslosigkeit“ des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (Berlin) standardisiert befragt. Das von April bis September 2001 erhobene Datenmaterial und die von mir im Sommer 2002 geführten offene Interviews bildeten die Datengrundlage der empirischen Untersuchungen (vgl. Kapitel 4).

Zunächst wurde mit den Mitteln soziologischer und sozial-psychologischer Theorien modellhaft erschlossen, wie institutionelle Prozesse der Klassifikation eine negative Etikettierung und eine gesellschaftliche Wahrnehmung der Jugendlichen als ‚defizitär‘ bewirken. Diese gesellschaftlichen Zuschreibungen wirken als soziales Stigma, das die betroffenen Individuen verinnerlichen und das eine reaktive ‚Ich-Bildung‘ begünstigt (Goffman 1975). Eine damit verbundene In- und Outgroup-Orientierung der Stigmatisierten führt zu spezifischen Umgangsweisen mit ihrer ‚beschädigten Identität‘, die eine berufliche Integration tendenziell behindern. Die Job-Coaches, die wie eine ‚wise person‘ das Vertrauen der Jugendlichen erwerben und ihnen darüber hinaus gesellschaftliche Erwartungen bezüglich der beruflichen Orientierung vermitteln sollen, können als ‚particular others‘ beschrieben werden, die den ‚generalized other‘ für die Jugendlichen repräsentieren sollen (Mead 1967). Entwickeln die Coaches in ihrer sozialen Rolle eine affektive Nähe zu den Klienten, verhilft dies den Jugendlichen theoretisch zu einer Stärkung ihres Selbstvertrauens - aufgrund der im Coaching erfahrenen sozialen und persönlichen Anerkennung. Diese Wertschätzung schafft die Voraussetzung für ein auf Einfühlung basierendes Mitgefühl ‚an‘ einer universalistische Wertorientierung (Scheler 1973): Die Jugendlichen können den Wert universalistischer Bildungsaspiration durch Partizipation an den Wertvorstellungen ihres Coaches begreifen (vgl. Kapitel 5.).

An diese theoretischen Überlegungen schloss die Begründung der methodischen Vorgehensweise an. Um die Subjektivität der Jugendlichen in ihrer Wechselwirksamkeit mit strukturellen und sozialen Bedingungen untersuchen zu können, bediente sich die vorliegende empirische Untersuchung einer Methodentriangulation von deskriptiv-statistischer Auswertungsverfahren und hermeneutisch-sinnverstehender Interpretation der in Paarinterviews gewonnenen Texte. Die standardisiert erhobenen Daten ermöglichten ein gezieltes Fall-Sampling und eine Validierung der rekonstruktiv gewonnenen Fallstrukturen (vgl. Kapitel 6).

Die quantitativ-empirische Untersuchung zeigte das Ausmaß der sozialstrukturellen Benachteiligung

gung der Jugendlichen präzise auf. Zudem wurde deutlich, dass die Jugendlichen sich benachteiligt fühlen und sich in der beruflichen Orientierung auf dem ‚Rückzug‘ befinden. Wie im nächsten Absatz ausführlicher dargestellt wird, konnte bestätigt werden, dass die Selbstselektion auf dem Ausbildungsmarkt insbesondere auf die Antizipation ihrer Chancenlosigkeit zurück zu führen ist (vgl. Kapitel 7).

Um die konstitutiven Elemente eines gelingenden Stigma-Managements im Coaching zu erforschen wurden 8 Paarinterviews geführt. Die Auswahl von vier Interviews mit beruflich ‚erfolgreichen‘ versprach eine hohe Vergleichbarkeit der Art der Stigma-Bearbeitung der Jugendlichen und ermöglichte, die Geschlechterdynamiken im Coaching zu untersuchen. Die Fallauswahl umfasste auch einen der im Job-Coaching-Projekt überrepräsentierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 8).

Das Datenmaterial fungierte als Interaktionsprotokoll der Coaching-Beziehungen. Die Dialog- und Interaktionsstruktur, Rollenausgestaltung und -konstellation sowie das Stigma-Management von Jugendlichen und Coach wurden fallrekonstruktiv erarbeitet und ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 9).

Im Fallvergleich wurde deutlich, dass die im Coaching intendierte fachliche Förderung bei gleichzeitiger emotionaler Nähe nur in zwei Fällen gelang (Fall 2 und 4). In einem weiteren wurde dieser Anspruch intendiert, aber nur teilweise umgesetzt (Fall 3). Zu Zwecken des Vergleichs der Fälle dienten grundlagentheoretische Konzepte der Handlungs- und Wertorientierung (Parsons 1975) und ein erweitertes Professionalisierungskonzept der Arzt-Klienten-Beziehung (Wernet 1997). Die Ergebnisse zeigen, dass in gelingenden Coaching-Beziehungen die Coaches die Rolle einer ‚wise person‘ für die Jugendlichen einnehmen, die die Jugendlichen nicht ‚täuscht‘. Professionell handelnde Coaches können als den Jugendlichen vertraute ‚particular others‘ verstanden werden, die den Jugendlichen universalistische Werte und berufsrollenspezifische Handlungsanforderungen vermitteln, d.h. den ‚generalized other‘ repräsentieren.

11.4. Empirische Befunde

Bildungsferne, sozio-ökonomisch marginalisierte Familien

Die quantitativ-empirischen Befunde verweisen auf eine starke soziale Benachteiligung von SonderschülerInnen. Die untersuchten Jugendlichen von Sonderschulen für Lernbehinderte stammen aus instabilen und kinderreichen Familien mit geringen Bildungsressourcen. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen lebte beim Schulabgang nicht mit ihren (Stief-)Eltern zusammen, sondern in ‚unvollständigen‘ Familiensituationen - zusammen mit überdurchschnittlich vielen Geschwistern und anderen Personen im Haushalt. Die Jugendlichen wussten oft nicht, welche Bildungs- oder Ausbildungsabschlüsse ihre Eltern haben. Ein gutes Drittel derjenigen, die mit beiden (Stief-)Eltern zusammen lebten, konnte keine Angaben zu den Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen ihrer Eltern machen. (Im Widerspruch zur naheliegenden Vermutung, dass die Jugendlichen die Abschlüsse zwar kannten, aber nicht zugeben wollten, steht die Tatsache, dass über die sozial ebenso wenig anerkannten Beschäftigungsverhältnissen der Eltern weitaus vollständigere Daten vorliegen.) Es

kann somit eine geringe Relevanz des Wertes ‚Bildung‘ in den Familien der Jugendlichen konstatiert werden. Dies verwundert insofern nicht, da die Familien sich durch die Abwesenheit von Bildung, d.h. durch mangelnde Schul- und Berufsausbildung auszeichnen, die eine sozio-ökonomische Marginalisierung zur Folge hat. Nur knapp die Hälfte der Mütter und Väter der Jugendlichen besitzt einen Haupt- oder Volksschulabschluss; mehr als ein Drittel der Eltern besitzt keinen Schulabschluss. In Verbindung mit dem geringen Bildungsniveau besteht ein hohes Gesundheits- und Arbeitslosigkeitsrisiko in den Familien der untersuchten Jugendlichen: überproportional viele Eltern sind nicht erwerbstätig oder frühverrentet. Zudem sind die Eltern der Jugendlichen häufig in un- oder angelernten und somit meist unattraktiven, prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt.

Selbstselektion durch Passivität bei der Ausbildungsplatzsuche

Die berufliche Randständigkeit der Familien steht in Verbindung mit der schlechten kulturellen und personellen Ressourcenlage der Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Nur die Wenigsten nutzen bei der Lehrstellensuche gängige Medien und fast die Hälfte der Jugendlichen konnte für ihre Jobsuche *keine* unterstützende Person aus ihrem sozialen Umfeld benennen. Zwar äußerte eine Mehrheit der Befragten den Wunsch ‚am liebsten sofort‘ eine Ausbildung zu beginnen; allerdings bewarb sich nur eine geringe Anzahl der Jugendlichen tatsächlich um Lehrstellen. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen sich fast mehrheitlich geringe bis schlechte Chancen bei der Lehrstellensuche zurechneten. Zudem fühlten sich über ein Viertel der Jugendlichen durch ihren Schulbesuch benachteiligt und mehr als zwei Drittel gaben an, dass sie lieber eine andere Schulform besucht hätten.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass die als ‚lernbehindert‘ etikettierten Jugendlichen eine Berufsorientierung besitzen, aber in Folge mangelnder Unterstützung und Passivität bei der Lehrstellensuche ihre ohnehin geringen Chancen nicht zu nutzen vermögen. Sie unterliegen Selbstselektionsmechanismen, die ihre bereits formal eingeschränkten Chancen auf dem Arbeitsmarkt noch weiter mindern. Sich in Anbetracht fehlender Zertifikate gegenüber anderer BewerberInnen im Hintertreffen zu glauben, ist jedoch durchaus realistisch. Im Vertrauen darauf, die ihnen fehlenden Abschlüsse in institutionell auf sie ‚ zugeschnittenen‘ Berufsbildungseinrichtungen erwerben zu können, wird ein Großteil der untersuchten Jugendlichen nach Verlassen der Sonderschule eine berufsbildende Maßnahme besuchen. Das ‚passive‘ Verhalten der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche kann demzufolge als rational bezeichnet werden. Die Jugendlichen befinden sich auf einem institutionell geförderten ‚Rückzug‘ von ihren berufsbezogenen Wünschen und Möglichkeiten.

‚Rückzugs‘-Haltung der Jugendlichen

Die beschriebene ‚Rückzugs‘-Haltung ist den Jugendlichen habituell; den theoretischen Schlussfolgerungen und fallrekonstruktiv gewonnenen empirischen Ergebnissen zufolge verinnerlichen die Jugendlichen die diskreditierende Fremdzuschreibung der ‚Lernbehinderung‘ und unterliegen in der Folge einer reaktiven Identitätsentwicklung. Die Fälle zeigen, dass die Jugendlichen die individualisierenden biologisch-medizinischen (Fall 1) bzw. psychologischen (Fall 4) Erklärungsmodelle ihrer ‚Behinderung‘ in ihre Selbstbeschreibungen aufnehmen. Die Überzeugung, im negativen Sinne

‚besonders‘ zu sein, begünstigt eine Ingroup-Orientierung, die den Blick auf die ‚realen‘ Anforderungen der Berufs- und Lebenswelt verstellt (Fall 1), die Leistungen und Fähigkeiten anderer Schulabgänger diskreditiert bzw. ‚besserstehende‘ Gegenüber einer Gegenstigmatisierung unterzieht (Fall 3) oder die eigene Schulausbildung und eingeschränkten beruflichen Gelegenheitsstrukturen idealisiert (Fall 4). Diese Lebenshaltung führt darüber hinaus zu einer tendenziellen Selbstüberschätzung der Jugendlichen. Durch gezielte ‚Fehlrahmungen‘ des (beruflichen) Kontextes, in dem sie sich befinden, gelang es den Jugendlichen ein auf Leistung und Ambition beruhendes (Fall 1) oder auf ‚impression management‘ (Fall 3) beruhendes Selbstvertrauen zu entwickeln. Der explizite Selbstan-spruch, berufliche Herausforderungen anzunehmen und sich mit anderen SchulabgängerInnen zu messen, ist hingegen mit der riskanten Chance verbunden, sich bewusst den Gefahren des (beruflichen bzw. berufsbiographischen) Scheiterns auszusetzen (Fall 2).

Geschlechterdynamik der Coaching-Prozesse

Die männlichen Coaches profitierten davon, dass sie auf - von Männern besetzte - soziale und berufliche Rollen zurückgreifen konnten, die helfende und fürsorgliche Aspekte integrieren, ohne starke Intimität zu beanspruchen. Sie konnten bestehende affektgeladene soziale Rollen wie den Vater oder den großen Bruder annehmen und diese als ‚besonnenen Ratgeber‘ ausgestalten, ohne in eine diffuse oder umgekehrte Rollenkonstellation zu geraten. Diese Rollen haben gemeinsam, dass sie Autorität verkörpern und zugleich affektiv geprägt sind. Es entwickelten sich Vertrauensverhältnisse zwischen Coaches und Jugendlichen, obgleich im Zentrum beider Arbeitsbeziehungen die Berufsorientierung und das berufliche Handeln der Jugendlichen sowie eine Kompensation ihres Wissens- und Kompetenzdefizite stand.

Die von Frauen besetzten sozialen Rollen der großen Schwester und defensiven Gegenspielerin, auf die die weiblichen Coaches in ihrer Rollenausgestaltung zurückgriffen, eigneten sich nicht zur professionellen Ausgestaltung im Coaching. In der jugendlichen Wahrnehmung stand die affektiv-diffuse bzw. untergeordnete Dimension dieser Rollen im Vordergrund. Die Jugendlichen schrieben den von den Coaches aufgegriffenen, weiblich konnotierten sozialen Rollen – die den von den Männern gewählten Rollen vergleichbar waren - , ein hohes Maß an emotionaler Nähe zu, auch wenn diese in der konkreten Beziehung gar nicht realisiert wurde (Fall 3). Die weiblichen Coaches liefen somit Gefahr, von den Jugendlichen in ihrer fürsorglichen bzw. defensiven sozialen (Teil-)Rolle ausgenutzt zu werden. Unterließen die Coaches eine Abgrenzung zur ‚Freundschaftsbeziehung‘ (Fall 1) oder misslang ihnen der Versuch, eine professionelle Distanz zum Klienten zu wahren (Fall 3), fand keine professionelle Vermittlung von Anspruch und Entlastung im Coaching statt (Fall 1) bzw. wurde die Autorität des Coaches durch den Jugendlichen untergraben (Fall 3).

Diese geschlechtsspezifischen Zuschreibungen entziehen sich dem intentionalen Handeln der Coaches. Doch spezifisch ausgestaltete Teilrollen könnten den Coaches helfen, eine Abgrenzung zu diffusen Sozialbeziehungen zu explizieren und zu bewerkstelligen. Zeigen die Jugendlichen grundlegende Kooperationsbereitschaft, könnte die Problemlage im Coaching prinzipiell reflektiert werden (Fall 1). Zudem können weibliche Coaches den oben beschriebenen Gefahren entgegenwirken, indem sie die soziale Wahrnehmung ihres (beruflichen) Handelns reflektieren und entsprechend reagieren. Bei dem Versuch der Jugendlichen, durch Distanzlosigkeit die Autorität des Coaches zu un-

tergraben, könnte eine - der Situation entsprechende - konfliktfreudige Rollenausgestaltung dazu verhelfen, die Machthierarchie der Arbeitsbeziehung wieder zu etablieren (Fall 3).

Eine gelungene Abgrenzung des Coaching als ‚wechselseitig wertschätzende Arbeitsbeziehung‘ gegenüber ‚diffusen Sozialbeziehungen‘ ermöglicht den Jugendlichen, sich dem Coach gegenüber persönlich zu ‚öffnen‘ und zugleich vom fachlichen Unterstützungs- und Orientierungsangebot zu profitieren. Es ist anzunehmen, dass ein reflexiver Umgang der Coaches mit ihrer geschlechtsspezifischen Sozialität eine Sensibilität für typisierende gesellschaftliche Zuschreibungen fördert. Insbesondere Coaches mit Diskriminierungserfahrungen, die ihre *personale* Identität selbstsozialisatorisch von defizitären *sozialen* Fremdzuschreibungen abzugrenzen versuchen, bringen womöglich eine besondere Qualität in das Coaching ein.

Gelingende Stigma-Bearbeitung

In Fall 1 (‚Selbsttäuschung‘) und Fall 3 (‚Gegenstigmatisierung‘) liegt eine Berufsorientierung der Jugendlichen vor, das Stigma-Management ist jedoch nur eingeschränkt kompatibel mit rollenspezifischen Anforderungen im Beruf. Die ‚Selbsttäuschung‘ (Fall 1) verhindert eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem sozialen Stigma. Die Jugendliche versucht durch Ambition und Leistung ihre schwierige berufliche Ausgangslage zu überwinden, ohne den Maßnahmecharakter ihrer ‚Aufstiegsgelegenheit‘ zu berücksichtigen. Der Wunsch nach beruflichem Erfolg bleibt stark enttäuschungsanfällig, da die Jugendliche sich über die ‚Risiken‘ ihrer Berufsausbildung mit Maßnahmecharakter hinweg täuscht. Das Stigma-Management der ‚Gegenstigmatisierung‘ (Fall 3) beinhaltet eine intensive Auseinandersetzung des Jugendlichen mit seiner diskreditierten sozialen Identität; er objektivierte Diskriminierungserfahrungen und führt sie auf seine soziale Position zurück - was eine reaktive Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen (verbunden mit einer Ingroup-Orientierung) jedoch nicht verhindert. Der Jugendliche nimmt eine rebellische Haltung ein und kehrt die Rollen (auch im Coaching) um: er diskreditiert sein ‚besserstehendes‘ Gegenüber. Das starke Bedürfnis nach sozialer Anerkennung stärkt die Berufsorientierung des Jugendlichen, der universalistische Bildungs- und Berufsaspirationen besitzt, die vom Elternhaus gestärkt werden, da es soziale und kulturelle Ressourcen zur Verfügung stellt. Die tendenziell konflikthafte Technik der Gegenstigmatisierung gefährdet das Gelingen der beruflichen Integration des Jugendlichen: besteht kein starkes Kooperationsmotiv im beruflichen Kontext drohen die Sozialbeziehungen zu scheitern.

In Fall 2 (‚Selbstsozialisation‘) und Fall 4 (‚Idealisierung‘) liegt ebenfalls eine Berufsorientierung vor, das durch die Art des Stigma-Managements gefördert wird. Die gesteigerte ‚Selbstsozialisation‘ (Fall 2) der Jugendlichen ist darauf ausgerichtet, die berufsausbildungsrelevanten schulfachlichen Defizite im Rahmen des Coaching durch umfangreiche Wissensaneignung und Antizipation der Regeln des Berufschulunterrichts zu kompensieren und (institutionalisierte) Hilfsangebote aktiv für sich zu nutzen. Die Jugendliche besitzt eine starke Orientierung an Beruflichkeit (die begonnene Berufsausbildung wünscht sie später in formalisierten Arbeitszusammenhängen auszuüben) und entwickelt eine dezidierte berufliche Zielanpassungsstrategie, um der Gefahr berufsbiografischen Scheiterns zu entgehen. Ihren Versagensängsten und mangelndem Selbstvertrauen begegnet die Jugendliche mit einer (im Coaching angeleiteten) ‚Politik der kleinen Schritte‘. In Fall 4 stellt das Stigma-Management der ‚Idealisierung (Brüderlichkeit)‘ einen grundlegenden Schritt hin zu einer

Anerkennung des universalistischen Wertes schulischer und beruflicher Bildung dar. Die Anerkennung des milieufremden Coaches als ‚Gleichen‘ befähigt den Jugendlichen; ihm (im Coaching) entgegengebrachte Sympathie motiviert den Jugendlichen zu einer universalistischen Rollenübernahme in der konkreten Sozialbeziehung und führt zu einer Reflexion seines aggressiven Verhaltens in hierarchischen Sozialbeziehungen. Im Berufskontext fühlt der Jugendliche sich durch mangelnde *persönliche* Anerkennung von Kollegen gekränkt – worauf er unangemessen reagiert. Der migrationspezifische familiäre Hintergrund des Jugendlichen erschwert seine berufliche Integration; neben der fachlichen Unterstützung bedarf es in diesem Fall einer spezifischen Orientierungshilfe für (berufs-)rollenspezifische Handlungsanforderungen der ‚äußeren Sphäre‘ (der deutsche Öffentlichkeit) damit die berufliche Integration gelingt.

‚Particular‘ und ‚generalized other‘

Es wurde modellhaft aufgezeigt und empirisch bestätigt, dass sich gelingendes Coaching dadurch auszeichnet, dass die Coaches eine professionelle Vermittlung von Anspruch und Entlastung bei gleichzeitiger Affektgeladenheit der Coaching-Beziehung gewährleisten. Die Ziele des Job-Coaching sind verfehlt, wenn es partikularistische Wertorientierungen und diffuse Handlungsanforderungen vermittelt.

Den ‚generalized other‘ zu repräsentieren, bedeutet im Kontext des Coaching, den Jugendlichen den gesellschaftlichen Wert schulischer Bildung und formalisierter Berufsausbildung zu vermitteln (beispielhaft in Fall 4). Dies beinhaltet, mit dem Jugendlichen solide und langfristige Berufspläne zu entwerfen sowie dabei mögliche Hindernisse zu berücksichtigen und die Jugendlichen über spezifische berufliche Handlungsanforderungen (durch praktisches Einüben oder theoretische Antizipation) in Kenntnis zu setzen, wie bspw. der adäquaten Ausgestaltung der Rolle als Berufsschüler, Praktikant oder Lehrling (beispielhaft in Fall 2 und 4).

Es zeigte sich, dass die Coaches als ‚particular other‘ oder ‚wise person‘ eine Ressource für die Jugendlichen darstellen. Sie dienen als Ansprechpartner in Orientierungsfragen und Vermittler fachlichen Wissens. In diesem Zusammenhang beinhaltet das Job-Coaching, Kompetenzen und Leistung zu fördern (Fall 1, 2 und 3) und zu fordern (Fall 4). Um Wissensdefizite der Jugendlichen zu kompensieren, sollte geeignetes Lehrmaterial zur Verfügung gestellt werden. Der Vermittlung von Wissen geht dem Reformpädagogen Roth zufolge die Auswahl, Sichtung und Ausrichtung des Materials auf die Jugendlichen voraus (vgl. Roth 1957: 119). Die Wissensvermittlung sollte die soziopsychische Ausgangslage der Jugendlichen und die für sie spannenden Fragen berücksichtigen (wie in Fall 2, 3 und 4). Insbesondere für sozial benachteiligte Jugendlichen mit missglückten Schulkarrieren bedarf es einer Vorbereitung des Lehrstoffes, der in Bezug auf die Form der Stoffaneignung „das beide interessierende Gemeinsame als Ausgangspunkt“ nimmt (vgl. Roth 1957: 124). Durch fachbezogenes, auf praktische Fragen ausgerichtetes und konkrete berufliche und schulische Ziele fokussierendes Coaching werden die Jugendlichen motiviert und angeleitet, ihre Wissens- und Kompetenzdefizite zu kompensieren, um auch außerhalb des Coaching auf ihre persönliche Entwicklung einwirken zu können.

Die theoretischen Überlegungen, dass für ein gelingendes Coaching das professionelle Handeln der Coaches eine affektive Dimension einschließen muss, konnten empirisch bestätigt werden. Dies ge-

lingt durch persönliche *und* soziale Anerkennung der Jugendlichen. Eine Wertschätzung ihrer Person ermöglicht es den Jugendlichen, sich den Coaches gegenüber zu ‚öffnen‘ und ihnen private Themen anzuvertrauen. Die Coaches können die persönlichen Bedürfnisse und Problemlagen bei der Ausgestaltung ihrer professionellen Rolle berücksichtigen. Als Vertrauenspersonen und fachliche Kompetenzträger werden die Coaches von den Jugendlichen akzeptiert bzw. respektiert (Fall 2 und 4). Eine Einsicht in die Handlungsideale und eine Wertschätzung der Handlungsweise der Coaches ermöglicht den Jugendlichen Verständnis und Partizipation an deren Handlungs- und Wertorientierung (Fall 2).

11.5. Ausblick

Weitergehende Forschungsfragen

Die dargelegten Ergebnisse veranschaulichen das Stigma-Management im Job-Coaching und die Konsequenzen der Stigma-Bearbeitung für die berufliche Orientierung der Jugendlichen. Dessen Auswirkungen auf das berufliche Handeln der Jugendlichen wurde nur angedeutet. Die Qualität der Interaktionsprotokolle und das Sampling ‚erfolgreicher‘ Fälle ermöglichte einen intensiven Vergleich der rekonstruierten Fallstrukturen und lieferte interessante Ergebnisse für die Beurteilung des Job-Coaching von sozial benachteiligten Jugendlichen.

Die Aufgabe der Coaches, die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer vielschichtigen Problemlage emotional zu unterstützen, fachlich zu fördern und lebenspraktisch zu begleiten, wurde mit unterschiedlichem Grad an Professionalität umgesetzt. Die Problematik der Coaches besteht darin, der paradoxen Anforderung einer Vermittlung von Anspruch und Entlastung gerecht zu werden. Da sich gezeigt hat, dass das Gelingen der Coaching-Beziehung davon abhängt, ob die Studierenden beide Aspekte integrieren konnten, wurden sinnvolle Hinweise für das Coaching von sozial benachteiligten Jugendlichen ‚mitgeliefert‘. In der Bilanz ist anzunehmen, dass das Coaching in allen Fällen (direkten) Einfluss auf das Stigma-Management der Jugendlichen ausübte.

Diese Annahme durch eine weitere Befragung zum regulären Ende der Berufsausbildung zu überprüfen, wäre in allen Fällen spannend. Die in ihrem professionellen Anspruch missglückten Coach-Klienten-Beziehungen legen es nahe, durch eine Sättigung des Samples in Erfahrung zu bringen, wie es weiblichen Coaches durch anders gelagerte (Teil-)Rollenausgestaltungen gelingt, das Coaching von diffusen Sozialbeziehungen klarer abzugrenzen. Auch die Frage nach einer besonderen Qualität des Coaching durch ‚stigma-sensible‘ Coaches (mit Diskriminierungserfahrungen) erscheint lohnenswert. Die Einbeziehung von Coaches mit Migrationshintergrund hätte diesbezüglich Fragen klären können; zugleich schließen sich an diese Überlegungen weiterführende Fragen an:

Wie wirkt die Art der spezifischen Austauschbeziehung in unterschiedlichen Coaching-Kontexten auf die Form der persönlichen und sozialen Anerkennung? Inwiefern bewirken die zunehmend unpersönlichen sozialen Tauschbeziehungen in der modernen Arbeits- und Konsumwelt individuelle Fremdheitserfahrungen und ein Bedürfnis nach identitätsstiftender persönlicher *und* sozialer Anerkennung im Job-Coaching?

Sozial- und bildungspolitische Beurteilung des Job-Coaching

Grundlegende Zielstellung des Job-Coaching von SonderschülerInnen ist eine kompensatorische Intervention: Jugendlichen, die nicht im sozialisatorischen Rahmen einer familialen und schulischen Bildungskultur aufgewachsen sind, sollen im Job-Coaching (idealtypisch) universalistische Bildungsorientierungen und -aspirationen entwickeln. Im Erfolgsfall stellt das Coaching somit eine geeignete *sozialpolitische* Interventionsform dar, die berufliche Orientierungsprozesse von sozial marginalisierte *Personen* in Gang setzt, um sie gesellschaftlich zu integrieren.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die spezifische Problemlage der stigmatisierten Jugendlichen maßgeblich aus ihrem Sonderschulbesuch erwächst. Diese Erkenntnis verlangt nach *bildungspolitischen* Schritten, die auf eine Separation der sozial benachteiligten *Gruppe* der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf verzichtet und zugleich eine frühzeitige Kompensation ihrer Wissens- und Kompetenzdefizite ermöglicht, um ihre Ausgangsposition in der Berufsorientierung nachhaltig zu verbessern. Die – durch international vergleichende Schulforschung bestätigte – positive Wirkung der Integration *aller* Kinder und Jugendlicher in einer Regelschule scheint hierfür die denkbar sinnvollste Intervention zu sein.

Für eine nachhaltige Bildungs-Förderung der sozial benachteiligten Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Förderungsbedarf erweist sich deren Verbleib an einer (integrativen) Regelschule als geeignet - wie die seit den 1980er Jahren existierenden ‚Modellschulen‘ auch in Deutschland beweisen (Harth u.a. 1993). Dort können die SchülerInnen kulturelle und personelle Ressourcen der Gleichaltrigengruppe für sich nutzen und zugleich zusätzliche individuelle Förderung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts erhalten – mit dem Effekt, dass ihre familiär bedingten Wissens- und Kompetenzdefizite im Verlauf der Schulzeit kompensiert werden. Das Schulabgangszeugnis einer Regelschule erleichtert den Jugendlichen den späteren Übergang ins Erwerbsleben, da sie fortan aufgrund ihrer schulischen und praktischen Leistungen sowie ihres persönlichen Eindrucks beurteilt werden, und nicht von vornherein als ‚lernbehindert‘ gebrandmarkt sind.

SonderschülerInnen von Lernbehindertenschulen hingegen sind als ‚Lernbehinderte‘ negativ etikettiert. Sie verinnerlichen die defizitäre gesellschaftliche Zuschreibung und bilden ein Stigma-Management aus, das eine ‚Rückzugs‘-Haltung in der beruflichen Orientierung fördert. Zudem setzt ihre Berufsorientierung (in Folge ihres relativ hohen Alters bei Verlassen der Schule) spät ein und wird institutionell in berufsbildende Maßnahmen gelenkt. Um auf diese komplexe Problemlage einzuwirken, bedarf es großen Aufwands: Das Job-Coaching stellt eine personell kontinuierliche Einzelfall-Begleitung über mehrere Jahre hinweg dar. Zudem kann eine vollständige Kompensation der fehlenden Zertifikate, der Wissens- und Kompetenzdefizite, des kulturellen und personellen Ressourcenmangels sowie der ‚beschädigten‘ Identität der Jugendlichen und die öffentliche Wahrnehmung von ‚Lernbehinderten‘ durch die Coaches nicht gewährleistet werden. Für den Bruchteil an Jugendlichen, die u.a. mit Hilfe des Job-Coaching-Projektes in eine Berufsausbildung gelangen konnten, sind die Risiken, an ihrem Stigma zu scheitern, weiterhin gegeben.

Dem Job-Coaching kommt jedoch der Stellenwert zu, im Einzelfall durchaus kompensatorisch zu wirken. Es ermöglicht marginalisierten Individuen, an universalistischen Wertvorstellungen zu partizipieren und nimmt Einfluss auf ihren Habitus. Als Form einer antizipatorischen Sozialisation

verhilft es den Jugendlichen dazu, ihre Handlungsspielräume ausnutzen zu können. Es greift damit die Ansprüche moderner Gesellschaften an die Selbstorganisation der Individuen auf und vermag Selbstsozialisationsprozesse in Gang zu setzen.

Das Job-Coaching ist somit eine ausgezeichnete Möglichkeit, langfristige sozial- und bildungspolitische Interventionsformen durch individuelle Orientierung- und Begleitung von randständigen Personen(-gruppen) zu ergänzen.

12. Literaturverzeichnis

Andreß, H.-J., Lipsmeier, G. (1998). Kosten von Kindern - Auswirkungen auf die Einkommensposition und den Lebensstandard der betroffenen Haushalte. In: A. Klocke/K. Hurrelmann (Hg). Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen.

Baudisch, W. (2003). Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen im Kontext ihrer beruflichen Vorbereitung und Ausbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2003: S. 73-75.

Becker, H. S. (1963). Outsiders: Studies in the sociology of deviance. New York.

Beinke, L. (1985). „Gerade die Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher für die Arbeitswelt von morgen bedarf sozialpädagogischen Orientierung.“ In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Bonn 36 (3): S. 137-143.

Beinke, L. (1987). „Berufswahlverhalten sozial- und lernbehinderter Jugendlicher.“ In: Arbeit und Sozialpolitik 41(6): S. 188-189.

Beinke, L. (1992). „Chancen Lernbehinderter in der Berufsausbildung.“ In: Arbeit und Sozialpolitik 46 (11-12): S. 50-54.

Beinke, L. (2000). Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef.

Blossfeld, H.-P., Mayer K.U. (1988). „Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebensverlaufs.“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40: S. 262-283.

Bogner, A., Littig, B. Menz, W. (2002). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen.

Bohnsack, R., Nohl, A.-M. (2000). „Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheiten der Identität und des Habitus.“ In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/2000: S. 15-36.

Bortz, J. (1993). Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin.

Braun, F., Lex, T., Rademacker, H. (1999). Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 1/1999: 30 S.

- Brose, H. G., Hildenbrand, B. (1988). Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen.
- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was die Biografieforschung bringt. In: M. Kohli/G. Robert (Hg). Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: S. 7-28.
- Bundesanstalt für Arbeit (2000). Fit für Leben und Arbeit. Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv 24).
- Castello, A. (2002). „Praxisbeurteilung für Jugendliche im Rahmen von Betriebspraktika.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik (6/2002): S. 244-247.
- Cicourel, A. V., Kitsuse, J. I. (1968). The Social Organisation of Juvenile Justice. New York/London.
- Cicourel, A. V., Kitsuse, J. I. (1974). Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: K. Hurrelmann (Hg). Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel.
- Corsten, M. (1998). Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile: Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen. Frankfurt a. M.
- Eberle, T. (1997). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: R. Hitzler/A. Honer (Hg). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: S. 245-279.
- Eichler, M. (1988). Nonsexist Research Methods. A Practical Guide. New York und London.
- Erzberger, C. (1998). Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim.
- Fend, H. (1973): Konformität und Selbstbestimmung: Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim.
- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In: D. A. Prengel (Hg). Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München.
- Gericke, T. (2000). Berufsausbildung Benachteiligter - Problemskizze und Bibliographie. München:

DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 3/2000: 109 S.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Stanford.

Glaser, B., Strauss, A. (1965). *Betreuung von Sterbenden. Eine Orientierung für Ärzte, Pflegepersonal, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen.

Glaser, B., Strauss, A. (1974). *Interaktion mit Sterbenden*. Göttingen.

Goffman, E. (1952). „On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation and Failure.“ In: *Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations* 15 (4): S. 451-463.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis : an essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass.

Goffman, E. (1975). *Stigma*. Frankfurt a. M.

Gomolla, M., Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.

Grundmann, M. (1998). *Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg*. In: A. Klocke/K. Hurrelmann (Hg). *Kinder und Jugendliche in Armut*. Opladen/Wiesbaden.

Hahn, D. (2000). *Modernisierung und Biopolitik. Sterilisation und Schwangerschaftsabbruch in Deutschland nach 1945*. Frankfurt a.M.

Harth, U. u.a. (1993). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I der Gesamtschule Holweide*. Düsseldorf, *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen* (52): 73 S.

Heckmann, F. (1992). *Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter Texte. Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung*. In: J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hg). *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen.

Heinz, W., Behrens, J. (1991). *Statuspassagen und soziale Risiken im Lebensverlauf*. Bremen: Sonderforschungsbereich 186, Arbeitspapier 13: 21 S.

Heinz, W. (1988). „Selbstsozialisation und Arbeitsmarkt: Jugendliche zwischen Modernisierungsversprechen und Beschäftigungsrisiken.“ In: *Das Argument* 168: S. 198-207.

Hiller, G. (1989). Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm.

Hitzler, R., Honer, A. (1997). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen.

Hofmann, W. (1930). „Erhebungen über die Berufsfähigkeit entlassener Hilfsschüler.“ In: Die Hilfsschule 3 (23): S. 132-146.

Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.

Hopf, C. (1978). „Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung.“ In: Zeitschrift für Soziologie 7: S. 97-115.

Hurrelmann, K. (2002). „Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar.“ In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2/2002): S. 155- 166.

Jenewein, M. K. (1997). Stigma-Management – Fallstudien zur biographischen Identität von ehemaligen Sonderschülern. Unveröffentl. Magisterarbeit, Geisteswissenschaftliche Fakultät, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Joas, H. (1980). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: S. 147-160.

Forschungs- und Modellprojekt Jobcoaching (2002). Informations- und Evaluationstag. Universität Dortmund, 20. April 2002. Unveröffentl. Ergebnisbericht. Dortmund.

Klemm, K. (1991). „Jugendliche ohne Ausbildung. Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 37: S. 887-898.

Knopf, M. (1995). „Schon mal was von abH gehört? Ausbildungsbegleitende Hilfen: Ein Nachhilfemodell für Jugendliche in der Ausbildung.“ In: Pädagogik Extra: Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Unterricht (7/8 1995): S. 28-31.

Kohli, M. (1978). Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs. In: M. Kohli (Hg). Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt.

Kohli, M. (1985). „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente.“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37: 1-29.

- Kohli, M. (1988). Moralökonomie und ‚Generationenvertrag‘. In: M. Haller/H.-J. Hoffmann-Nowotny/W. Zapf. Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags. Frankfurt a. M.: S. 532-555.
- Konietzka, D. (1999). „Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (Beiheft, 1999): S. 289-320.
- Krappmann, L. (2001a). Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: F. O. Wolfgang Edelstein, Peter Schuster (Hg). Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel.
- Krappmann, L. (2001b). Soziales Leben und Lernen im Klassenzimmer. Opladen.
- Lamnek, S. (1993). Qualitative Sozialforschung, Band 2. Weinheim.
- Lasorsa, M. (2001). ‚Jobcoaching‘ bei Sonderschulabgängern. Formative Evaluation eines Modellprojektes zur sozialen und beruflichen Eingliederung von lernbehinderten Jugendlichen. Unveröffentl. Diplomarbeit. Institut für Psychologie. Köln, Universität Köln.
- Lex, T. (2000). Jugendhilfebetrieb - Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. Literaturbericht und Bibliographie. München: DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 1/2000: 108 S.
- Lex, T. (2002). „Die PISA-Verlierer: Von der Schule ins berufliche und gesellschaftliche Abseits?“ München: DJI Deutsches Jugendinstitut München Bulletin 60/61 (4/2002): S. 13-18.
- Liebermeister, K., Hochhuth, M. (1999). Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder. Weinheim.
- Liebrich, I. (1998). „Integration wohin?“ In: Jugend, Beruf, Gesellschaft 49 (1/1998): S. 43-48.
- Link, B. G., Phelan, J. C. (2001). „Conceptualizing Stigma.“ Annual Review of Sociology 27: S. 363-385.
- Luckmann, P. (1988). Persönliche Identität und Lebenslauf - gesellschaftliche Voraussetzungen. In: H.-G. Brose/B. Hildenbrand (Hg). Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen.
- Marquardt, R. (1975). Sonderschule - und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. München.

- Mauss, Marcel (1975). *Soziologie und Anthropologie*. Bd. 2. München.
- Mayer, K. U. (1996). „Ausbildungswege und Berufskarrieren.“ In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg). *Forschung im Dienst von Praxis und Politik*. Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesministeriums für Berufsbildung. Bielefeld: S. 113-145.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, & Society from the Standpoint of a social Behaviorist*. Chicago.
- Meijer, J. W., S. J. Pijl, S. Hegarty (1994). *New perspectives in special education: a six-country study of integration*. London.
- Meuser, M., Nagel, U. (1991). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: D. Garz/K. Kraimer (Hg). *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: 180-192.
- Neumann, E. (1984). *Zur Methode der Durchführung hermeneutischer Interpretation von Interviews*. In: R. Zoll (Hg). *Hauptsache, ich habe meine Arbeit*. Frankfurt a. M.: S. 118-134.
- Nohl, A.-M. (2001). *Bildung und Migration. Empirische Rekonstruktionen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien*. In: F. Gesemann (Hg). *Bildung und Integration in Berlin*: S. 293-312.
- Oevermann, U., Alert, T., Konau, E. (1980). *Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin*. In: T. Heinze/H. W. Klusemann/H.-G. Soeffner (Hg). *Interpretationen einer Bildungsgeschichte*. Bensheim: S. 15-69.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologischen strukturtheoretischen Analyse*. Unveröffentl. Manuskript. Frankfurt a. M.
- Oevermann, U. (1988). *Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformen*. In: H.-G. Brose/B. Hildenbrand. *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: S. 243-286.
- Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe/W. Helsper (Hg). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: S. 70-182.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.
- Parsons, T. (1975). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen.

Pfahl, L. (2003). Datenbericht „Job-Coaching“. Zur Studie „Lebensverläufe von Schulabgängern von Sonderschulen für Lernbehinderte (NRW)“. www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/nwg/arbeits-berichte.htm.

PISA (2002). PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

PISA (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Powell, J., Wagner, S. (2001). Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: 41 S.

Powell, J., Wagner, S. (2002). „Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migranten an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991.“ In: *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung* 10. Jahrgang (2/2002): S. 65-70.

Powell, J. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den vereinigten Staaten. In: G. Cloerkes (Hg). *Wie man behindert wird*. Heidelberg: S. 103-140.

Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.

Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim und Basel.

Probst, H. (1973). „Die scheinbare und wirkliche Funktion von Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren.“ In: *Kritik der Sonderpädagogik*: S. 107-184.

Reichertz, J., Schröer, N. (1994). Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: N. Schröer (Hg). *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen: S. 56-84.

Reichertz, J. (1995). Objektive Hermeneutik. In: E. König/P. Zedler (Hg). *Bilanz qualitativer Forschung*, Band 2: 379-424.

Reißig, B. (2001). „Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern.“ München: DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 5/2001: 40 S.

Roth, H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover.

Scheler, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*. Bern.

Schreiber-Kittl, M., Schröpfer, H. (2000). „Bibliographie Schulverweigerung.“ München: DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 2/2000: 85 S.

Schreiber-Kittl, M. (2001). *Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten*. München: DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Arbeitspapier 1/1999: 53 S.

Schulte, G. (1984). „Bundesprogramm zur Berufsausbildung - eine Chance für ‚benachteiligte‘ Jugendliche?“ In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* 35 (11/1984): S. 370-376.

Schütz, A. (1962). *The Problem of Social Reality*. Den Haag.

Schütze, F. (1995). *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hg). Opladen.

Simmel, G. (1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a. M.

Simmel, G. (1983). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 6. Aufl. Berlin.

Soeffner, H.-G. (1989): *Die Auslegung des Alltags*. Bd. 1: *Der Alltag der Auslegung*. Frankfurt a. M.

Solga, H., Konietzka, D. (1999). „Occupational matching and social stratification: theoretical insights and empirical observations taken from a German-German comparison.“ In: *European Sociological Review* 15 (1/1999). S. 25-47.

Solga, H. (2000). „Displacement or selection? Two explanations for the increasing labour market vulnerability of less-educated persons.“ Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2000: 28 S.

Solga, H. (2001). „Jugendliche ohne Berufsausbildung, Die neue Qualität eines alten Problems.“ In: *Gewerkschaftliche Monatshefte (GMH)* (1/2001): S. 41-48.

Solga, H., Wagner, S. J. (2001). „Paradoxie der Bildungsexpansion, Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern.“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 4 (1/2001): S. 107-127.

Solga, H. (2002a). „‚Ausbildungslosigkeit‘ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziolo-

gischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen.“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 54 (3/2002): S. 476-505.

Solga, H. (2002b). „Ohne Schulabschluss - und was dann? Bildungs- und Berufsbiografien westdeutscher Jugendlicher ohne Schulabschluss, geboren zwischen 1930 und 1971.“ Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2002: 35 S.

Solga, H. (2002c). „'Stigmatization by Negative Selection' Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities.“ In: European Sociological Review 18 (2/2002): S. 159-178.

Solga, H. (im Erscheinen). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die historische Verschlechterung der Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive (Kapitel 7.2.).

Statistische Bundesamt (2002). Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Tenbruck, F. H. (1964). „Freundschaft. Ein Beitrag zu einer Soziologie der persönlichen Beziehungen.“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16: S. 431-456.

Thimm, W. (1975). Lernbehinderung als Stigma. In: M. Brusten/J. Hohmeier (Hg). Stigmatisierung 1 und 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Darmstadt.

Thimm, W., Funke, E. H. (1977). Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: G. O. Kanter/ O. Speck (Hg). Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Berlin.

Tilly, C. (1998). Durable Inequality. Berkeley.

Tönnies, F. (1963). Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt.

Ucar, A. (1996). Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte. Hohengehren.

Vaskovics, L. A., Watzinger, D. (1982). Wohnumweltbedingungen der Sozialisation in Wohnungen bei Unterschichtsfamilien. In: L. A. Vaskovics (Hg). Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart: S. 272-290.

Walther, A. (2001). „Hauptsache unterkommen? Ausgrenzungsrisiken beim Übergang junger Erwachsener in die Arbeit.“ In: Diskurs (2/2001): S. 35-40.

- Willand, H. (1987). „Zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation Jugendlicher mit niedrigem schulischen Qualifikationsniveau.“ In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, Giessen 6 (3/4): S. 46.
- Willand, H. (1988). „Zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation Jugendlicher mit niedrigem schulischen Qualifikationsniveau.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg 39 (5): S. 311-323.
- Willand, H. (1989). „Schulische Differenzierung und Integration. Volksschulinterne Differenzierung als integrative Maßnahme zur Förderung schulschwacher und schulversagender Schüler an Volksschulen Kölns zwischen 1886 und 1917 und ihr Verhältnis zur Hilfsschule.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg 40 (11): S. 756-769.
- Willand, H., Verbeck, J. (1994). „Beruf - Kernstück von Integration. berufs- und Lebensbewährung Lernbehinderter als Kriterium für Legitimation und Leistungsfähigkeit von Fördereinrichtungen für Lernbehinderte.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg 45 (7): S. 434-451.
- Willand, H. (2001). „Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Zur Aktualität und notwendigen Wiederbearbeitung verdrängter Begriffe.“ Sonderpädagogik 30 (1): S. 210-221.
- Witzel, A., Kühn, T. (2000). „Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“ (3. Beiheft 2000): S. 9-30.
- Wocken, H. (2000). „Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12: S. 492-503.
- Wohlrab-Sahr, M. (1992). „Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslaufs. Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte.“ In: BIOS: Zeitschrift für Biografieforschung und Oral History, (1/5): S. 1-19.
- Wohlrab-Sahr, M. (1993). Biographische Unsicherheit. Opladen.
- Wohlrab-Sahr, M. (1994). „Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem ‚Ganzen‘ und dem ‚Eigentlichen‘. ‚Idealisierung‘ als biographische Konstruktion. In: A. Diezinger u.a. (Hg). Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau: S. 269-299.